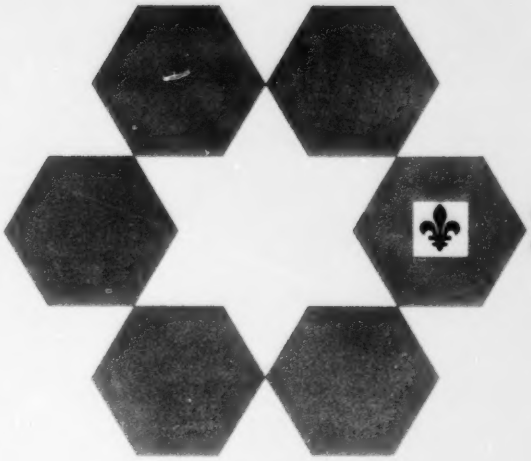
ÉTUDES ET DOCUMENTS 4



Conseil supérieur
de l'éducation

Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation

Arthur Marsolais

Québec

89-01247/

LE CURRICULUM ET LES EXIGENCES DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

La série **Études et documents** comprend des textes de différents types: études, analyses documentaires, recherches exploratoires, rapports d'entrevues, analyses statistiques etc.

Le contenu de ces documents, essentiellement technique et documentaire, n'engage pas la responsabilité du Conseil supérieur. Celui-ci en autorise la diffusion mais chaque document demeure sous l'entière responsabilité du signataire.

L'étude documentaire intitulée **Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation** fait partie des dossiers qui ont servi au Conseil supérieur de l'éducation pour la préparation de son rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, **La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement.**

Étude réalisée dans le cadre de la
préparation du rapport annuel 1986-1987
sur l'état et les besoins de l'éducation

La qualité de l'éducation: un enjeu pour
chaque établissement
déposé à l'Assemblée nationale en décembre 1987

ISBN 2-550-14048-6
Dépôt légal: quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

LE CURRICULUM ET LES EXIGENCES DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION: ÉTUDE DOCUMENTAIRE

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: L'ÉVOLUTION RÉCENTE, AU QUÉBEC ET AILLEURS 5

1.1 Quelques apports des années soixante 5

1.1.1 Une vague de formalisme et d'abstraction venue des disciplines 5
1.1.2 Une systématisation technique venue du behaviorisme . . . 6
1.1.3 Une pédagogie souple, plus centrée sur l'élève. 7

1.2 Les années 70: débats à forte incidence sur le curriculum 8

1.2.1 Au carrefour d'une convergence politique-psychologique . 8
1.2.2 L'école considérée comme asservissante parce qu'asservie 9

1.3 Conjoncture actuelle des débats sur le curriculum 11

1.3.1 Un certain désenchantement 11
1.3.2 L'école jugée au mérite, au-delà du "système" 12

CHAPITRE 2: QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET CLARIFICATION DES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION 15

2.1 Attrait et danger de faire l'économie des questions de finalités 15

2.2 Ampleur ou étroitesse des finalités 17

2.2.1 Finalités appliquées, finalités désirées 18
2.2.2 Remise en question de la préparation spécialisée à l'emploi 21

2.3 Des domaines d'expérience renvoyant aux dimensions constitutives de la culture 22

2.3.1 Un recul critique et pragmatique 23
2.3.2 Champs d'expérience et "ingrédients" de l'apprentissage . 25

2.4 Finalités de l'éducation dans une société ouverte 28

CHAPITRE 3 : DES CRITÈRES DE QUALITÉ QUI INTERPELLENT LE CURRICULUM CONCRET DANS L'ÉCOLE ET DANS LA CLASSE 31

3.1 Un curriculum riche ou pauvre? 32

3.1.1 Le mirage du contrôlable atomisé 32
3.1.2 Un diagnostic américain sévère 33

3.2 Un curriculum à jour, moderne ou dépassé? 34

3.3 Un curriculum adapté à la diversité des personnes 35

3.4 Un curriculum pertinent 37

3.5 Un curriculum équilibré 38

CHAPITRE 4: FAÇONS POSSIBLES DE PRIVILÉGIER L'ESSENTIEL 39

4.1 Une voie américaine: un tronc commun renforcé 39

4.2 L'essentiel sous forme d'un "core curriculum": qui le détermine et comment? 44

4.3 Une scolarisation de 4 à 16 ans en regroupements multiâge hétérogènes 46

4.4 Un "noyau essentiel" pour pays décentralisés en matière d'éducation 48

4.5 Un recentrement du curriculum à l'initiative de la base 51

4.6 La mise en priorité d'aptitudes générales 52

CONCLUSION. 55

INTRODUCTION

La problématique actuelle de la qualité de l'éducation, les recherches et les débats qui l'alimentent, se concentrent de façon typique sur un certain nombre de cibles et de thèmes: le fonctionnement et le climat de l'établissement scolaire, par exemple, les indicateurs de qualité de l'éducation, la profession enseignante et la formation initiale et continue des formateurs, le curriculum et son amélioration. Nous examinerons ici, en nous en tenant à la perspective du souci de la qualité de l'éducation, la question du curriculum,[1] c'est-à-dire le programme global de l'école, le propos de l'école pour ainsi dire, le contenu de l'enseignement par rapport au mode ou au processus d'apprentissage.

L'étude documentaire qui suit renvoie pour l'essentiel aux débats en cours dans quelques pays d'Europe et en Amérique du Nord. Elle présente pour ainsi dire un complément, plus concentré sur le thème du curriculum, à deux autres études documentaires portant sur une gamme assez large de stratégies envisagées ou mises en oeuvre pour hausser et garantir la qualité de l'éducation.[2]

La qualité de l'éducation, comme enjeu, s'analyse assez naturellement à travers une double polarisation des interrogations et des recherches. La première polarisation relie en les opposant **efficacité** d'une part, **valeur** d'autre part. Isolée, la problématique de l'éducation la plus valable pourrait s'enfermer dans la réflexion philosophique ou se bloquer sur des convictions et des préférences qui trouveraient difficilement un terrain commun de consensus. Faut-il pour autant se retrancher exclusivement dans le critère d'efficacité?

---

1 Le néologisme "curriculum" est de plus en plus utilisé en langue française, pour deux raisons surtout. En premier lieu, il désigne l'ensemble de ce qui est entrepris, dans l'école, avec l'intention explicite d'éduquer, tandis que le mot "programme" évoque plutôt le fil conducteur d'une matière particulière. En second lieu, "curriculum" désigne plus immédiatement ce qui se pratique et s'accomplit dans la classe et dans l'école, donc le "propos de fait" plutôt que de principe, tandis que "programme" continue d'évoquer plus immédiatement ce qu'"en principe" on devrait apprendre.

2 De Lorimier, Jacques, Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de système et pédagogie différenciée, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987; Marsolais, Arthur, Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

Celui-ci connaît un regain de faveur. Il tend particulièrement à diriger l'attention vers les écoles elles-mêmes, à mi-chemin des considérations très globales - système scolaire, profession enseignante, politiques générales - et des analyses de performance individuelle ou du niveau de la classe.[3]

La seconde polarisation qui situe le débat sur le curriculum relève du contraste entre **contenu** et **forme**, ou bien objet de l'enseignement et mode ou processus d'apprentissage. D'une certaine façon, le curriculum et la pédagogie mise en oeuvre sont inséparables. On peut même croire qu'au cours des vingt dernières années, les diverses pédagogies possibles et le débat sur la pédagogie préférable ont marqué de façon prépondérante l'évolution du curriculum. Les propos qui suivent abordent cependant la question à l'inverse, en plaçant davantage l'accent sur le contenu que sur le processus.

À travers, donc, l'ensemble des voies par lesquelles se cherchent, se débattent et s'entreprennent des actions pour la qualité de l'éducation, le thème du curriculum se situe davantage dans l'éclairage de la **valeur** de l'éducation que de l'efficacité à l'atteindre, et davantage dans la discussion du **contenu** que de celle du processus ou des modalités pédagogiques, sans oublier toutefois, dans les deux cas, l'autre pôle de signification.

Ceci nous conduira à trois grandes questions:

- la détermination des finalités, et son rapport à une éducation de qualité (chapitre 2);
- des critères de qualité applicables au curriculum (chapitre 3);
- la discussion d'un axe commun de formation, ou d'un noyau central, reconnu d'importance majeure ou essentielle (chapitre 4).

---

3 Carl D. Gleckman montre avec un certain humour qu'il ne suffit pas à une école d'incarner tous les principes dûment dégagés de "l'école efficace"; encore faut-il demeurer "une bonne école": "Good and/or Effective Schools: What Do We Want?" dans Phi Delta Kappan, avril 1987, vol. 68, no 2, pp. 622-624.

Pour une synthèse du courant de recherche sur les écoles efficaces, voir D. Desjardins, L'école efficace, une perspective populaire aux États-Unis, Québec, ministère de l'Éducation, 1987 (coll. "Notes et Documents") ou K. Reid, D. Hopkins et P. Holly, Towards the Effective School, Londres, Basil Blackwell, 1987.

Pour fournir un certain contexte au développement de ces thèmes, nous présenterons dans le premier chapitre un rappel schématique des courants d'idées qui ont marqué l'évolution de la situation depuis 1960 et dont la situation présente découle en partie.

Pour faciliter la lecture, nous présentons en traduction française "maison" les citations tirées de textes de langue anglaise. Il va de soi, par ailleurs, que les opinions et les interprétations présentées dans cette étude n'engagent que leur auteur et non le Conseil supérieur de l'éducation.

CHAPITRE 1
L'ÉVOLUTION RÉCENTE, AU QUÉBEC ET AILLEURS

Il est certainement possible de tirer parti des études et des discussions contemporaines autour du curriculum pour concevoir et privilégier certaines stratégies pour la qualité de l'éducation applicables ici et maintenant. Cependant, pour une meilleure compréhension des débats actuels, il faut se familiariser d'abord avec les courants de recherche des trente dernières années. Je m'emploierai donc, par manière d'introduction, à faire le rappel de ce contexte relativement récent.

L'étude du curriculum porte sur la question centrale: que faut-il apprendre, c'est-à-dire, qu'est-ce qu'il vaut la peine d'apprendre, qu'est-ce qui mérite d'être appris? Par extension, la recherche systématique porte sur la conception ou la "facture", l'élaboration des programmes. Elle porte aussi sur la façon de s'assurer que le tout se rend aux élèves, donc sur l'innovation et le changement en matière de contenus d'enseignement. Nous verrons comment les principales écoles de pensée en matière de curriculum ont marqué de diverses façons, ces dernières années, l'évolution de la situation, ici tout autant qu'ailleurs.

1.1 Quelques apports des années soixante

Les années soixante ont vu, en Amérique du Nord, se consolider deux courants très forts en ce qui touche le curriculum. Un troisième s'est affirmé de façon plus nette en Europe.

1.1.1 Une vague de formalisme et d'abstraction venue des disciplines

Le premier de ces courants a consisté à repenser le contenu des programmes à partir des concepts clés des disciplines mères. Le modèle de référence demeure, dans ce domaine, l'élaboration par des équipes américaines de savants physiciens et chimistes des programmes de sciences connus au Québec sous les noms de P.S.S.C. (physique) et "Chem Study". D'autres disciplines, particulièrement l'enseignement de la langue maternelle et des mathématiques, ont subi des évolutions analogues, très marquées respectivement par la linguistique savante et la mathématique moderne. Ce mouvement s'enracine largement dans les travaux

de Bruner et de la psychologie cognitive. Il s'appuie à des degrés divers sur les recherches de Piaget concernant l'émergence, à travers la progression d'un stade à l'autre du concret vers l'abstrait, des capacités de raisonnement scientifique.

Du point de vue critique, la remarque d'Antoine Prost sur la progression considérable du caractère abstrait du curriculum s'applique bien ici, et vaut sans doute presque autant, appliquée au Québec, que pour la France.

> "L'évolution des vingt dernières années est marquée beaucoup moins par un effort d'adaptation des contenus aux élèves, comme certains tentent de nous le faire croire, que par une vague irrésistible de formalisme et d'abstraction. Ce second mouvement nous a valu la généralisation des mathématiques modernes, mais aussi un formalisme croissant en physique et en biologie. Il est également sensible dans les sciences humaines: l'histoire et la géographie s'intéressent davantage aux structures économiques et sociales, aux courbes et diagrammes, et moins à la description des paysages ou au récit des événements. En français même, le formalisme linguistique a fait son apparition. Tandis que les classes se démocratisaient, l'enseignement devenait plus abstrait, plus théorique." (Prost, 1985, p. 70)

Il faut, je crois, considérer cet état de fait comme une conséquence imprévue, non comme la résultante d'un complot. Cela fait nettement partie d'une situation problématique aujourd'hui.

1.1.2 Une systématisation technique venue du behaviorisme

Un second courant des années soixante, aux États-Unis, mérite d'être rappelé car il marque encore la scène actuelle, ici et ailleurs: l'emprise d'une perspective d'élaboration de programmes par objectifs de comportement, idéalement observable. Les travaux de Ralph Tyler, puis de Benjamin Bloom, en matière de taxonomie des objectifs d'apprentissage ont conduit à une doctrine largement répandue sur la façon d'élaborer des programmes d'études. Le manuel de Madame Hilda Taba: Curriculum Development: Theory and Practice (1962), représente à ce titre une sorte de classique. Ce courant, fortement implanté aux États-Unis, s'est étendu tout aussi fortement au Québec.

Du point de vue de la sociologie de la connaissance ou de l'histoire des idées, on peut noter la convergence de trois facteurs pour consolider cette école de pensée axée sur des programmes par objectifs de comportement. En

premier lieu, il y a l'environnement intellectuel et philosophique de la psychologie behavioriste, dont les protagonistes les plus connus sont Skinner et Watson. En second lieu, il y a les besoins de l'évaluation des acquis. L'espoir de passer d'une évaluation subjective et impressionniste à une évaluation rigoureuse et méthodique des apprentissages a fortement invité les auteurs de programmes à pré-imposer aux diverses matières les grilles taxonomiques, c'est-à-dire les typologies d'objectifs dont l'atteinte se démontre par des comportements observables. En troisième lieu, plusieurs[4] s'accordent à considérer que cette perspective behavioriste a beaucoup profité d'une sorte de postulat de neutralité sur les fins de l'éducation et les valeurs. En effet, cette école de pensée tient pour acquise la réponse à la question: que vaut-il la peine d'apprendre? Elle affirme se cantonner dans l'aménagement efficace des moyens.

1.1.3 Une pédagogie souple, plus centrée sur l'élève

Au cours de la même décennie, les courants de pensée et le développement pédagogique en matière de curriculum allaient dans un sens très différent en Angleterre et en France. L'école française développait la pédagogie d'éveil pour le primaire, puis une vaste révision de l'enseignement de la langue maternelle (Plan Rouchette,[5] Commission Emmanuel) qui revalorisait l'expression et la pédagogie active. En Angleterre, dans le contexte de la réaffirmation officielle très ferme d'une préférence pour un modèle d'éducation moins rigide, plus autonome au niveau des enseignants et des autorités locales,[6] on mettait en marche d'importantes opérations de révision des programmes, opérations auxquelles participaient d'innombrables équipes enseignantes en

---

4 Par exemple, R. Barrow, Giving Teaching Back to Teachers. A critical introduction to Curriculum Theory, London, Ontario, The Althouse Press, 1984.

5 Voir Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, texte adopté par la Commission Emmanuel, doc. du ministère de l'Éducation nationale, 1970, et F. Best, Vers la liberté de parole, Paris, F. Nathan, 1978 (coll. "INRP").

6 Rapport Plowden, Central Advisory Council for Education, Children and their Primary Schools, Londres, HMSO, 1967.

liaison directe avec les concepteurs, dans une perspective moins technique et plus participative.[7]

1.2 Les années 70: débats à forte incidence sur le curriculum

Au cours des années 70, en Amérique du Nord, un certain nombre de courants de pensée fortement contrastés entre eux ont marqué plus ou moins directement les débats sur le curriculum. Je les résume très brièvement, dans le but d'aider à comprendre leur effet sur la problématique actuelle.

1.2.1 Au carrefour d'une convergence politique-psychologique

En premier lieu s'affirme une pédagogie libertaire socialement contestataire. En lien direct avec la contestation politique et le désir de subvertir ce qu'on appelait "le système" par une contreculture ou, tout au moins, un certain culte de la marginalité qui a soutenu, entre autres, le prestige des communes, il s'est développé un idéal libertaire en éducation et bon nombre d'"écoles libres", généralement à l'initiative privée de groupes de parents. Le courant des "free schools" se réclamait volontiers des principes de M. Neill et du modèle que représentait, en Angleterre, son école de Summerhill. En milieu français, la pédagogie la plus proche de ce courant est probablement l'analyse institutionnelle de Lapassade, Oury et beaucoup d'autres, dans leur mise en valeur de l'instituant contre l'"institué", contre la rigidité et l'autoritarisme des institutions. Le classique de Illich, "Deschooling Society" ou "Une société sans école", a servi plus ou moins de manifeste,[8] dans un procès

---

7 Les plus remarquables de ces projets de développement furent probablement ceux qui concernaient l'enseignement des sciences, à l'aide de la fondation Nuffield puis du "Schools Council". Pour plus de détails, voir: C. Richards, D. Holford et coll., The Teaching of Primary Science: Policy and Practice, Londres, Falmer Press, 1983, chap. 13 et 14.

8 C'est jusqu'à un certain point du fait d'un malentendu que ce titre a plus ou moins servi d'étendard à une sorte de croisade de déscolarisation. Ivan Illich l'explique très bien dans: "A Plea for Research on Lay Literacy", dans Interchange, vol. 18, nos 1-2, 1987, pp. 9-22.

de l'école qui s'instituait au nom de l'idéal de l'éducation permanente dans une "cité éducative" conviviale.

En lien direct avec les progrès de la psychologie clinique, et principalement à partir des positions de Kurt Lewin (psychologie des petits groupes, "dynamique" de groupe) et celles de Rogers (thérapie non directive), l'accent des débats scolaires s'est beaucoup tourné vers la façon de faire apprendre, à partir d'une croyance forte dans le dynamisme propre de l'enfant qui désire connaître. Les débats se détournèrent d'autant de la question de ce qui mérite d'être appris. L'emprise de la psychologie clinique est considérable, de même que celle de la psychologie dite, aux États-Unis, "humaniste"[9] , celle de Maslow par exemple. Pendant que, d'un côté, des spécialistes inspirés de Tyler "technicisent", pour ainsi dire, le curriculum, les autres, sous l'emprise de la psychologie, en viennent à considérer qu'il suffit de le structurer en réponse aux besoins ressentis des personnes. C'est l'époque où l'on prétend qu'il importe moins d'apprendre quelque chose en particulier que d'apprendre à apprendre et, à la limite, qu'il importe avant tout **d'apprendre à être** bien plus que de savoir ou de connaître.

1.2.2 L'école considérée comme asservissante parce qu'asservie

Un autre courant de pensée s'affirme très fortement au cours des années 1970, celui de la critique de l'école du point de vue de l'inégalité des classes sociales. Cette école de pensée, illustrée en France par Bourdieu et plusieurs disciples, aux États-Unis par Bowles et Gintis et par Eric Jencks,[10] est bien connue au Québec par les manifestes publiés à l'époque par la CEQ (voir, par exemple, École et lutte de classes au Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1974).

---

9 Il faut éviter le malentendu qui assimile cet usage américain au sens français du terme, lequel désigne bien plutôt une phase dans l'histoire de la pensée des temps modernes, et particulièrement la conversion d'une vision cosmocentrique ou théocentrique à une vision anthropocentrique du monde.

10 Voir L'Inégalité, Paris, PUF, 1979 (trad. d'un ouvrage de 1972).

Dans la mesure où le soupçon de complicité avec la classe dominante, énoncé à l'égard du système scolaire, n'apparaît pas comme un verdict irrémédiable, on se retrouve, du point de vue des finalités de l'éducation, dans une perspective qui fait servir l'école à une transformation sociale souhaitable bien plus qu'à l'épanouissement des individus à partir de l'écoute de leurs besoins psychologiques. Les chercheurs américains appellent volontiers cette position "social-reconstructionist".

L'analyse du rapport entre la stratification de la société en couches plus avantagées et moins avantagées n'a pas conduit qu'à des accusations ou au défaitisme qui renverrait toute amélioration de l'école au-delà d'un réaménagement radical des rapports sociaux de pouvoir et de propriété. Cette analyse a contribué à justifier des mesures de résistance aux effets néfastes de situations économiques désavantageuses. Elle a mis en garde contre le "biais favorable" à la langue et aux schèmes culturels de milieux particuliers dans des instruments de tests et d'évaluation. Dans le champ plus précis du curriculum, cette ligne de pensée critique a parfois contribué à relativiser l'intérêt des savoirs trop "académiques" au bénéfice de connaissances et de compétences plus immédiatement pertinentes dans la vie active; elle a parfois fortement promu le développement de l'autonomie dans le sens d'une désaliénation sociale.[11] Enfin, la réflexion sur l'éducation enracinée dans la perspective de la lutte des classes a souvent fait remettre en question, particulièrement en milieu anglo-saxon, l'insistance de l'école sur un langage "correct" dont la norme est issue des classes sociales aisées; cela, en effet, représenterait un obstacle supplémentaire pour les enfants de classe populaire parlant une langue très différente ("anglais non standard" chez les noirs américains, "cockney" ou quasi-dialectes locaux chez les britanniques). Cette perspective s'est trouvée renforcée lorsque le grand linguiste Labov a établi hors de tout doute que la langue populaire n'était ni moins structurée ni moins nuancée ni moins efficace que la langue dite correcte.

---

11 Voir Ira Shor, "Equality Is Excellence: Transforming Teacher Education and the Learning Process", dans Harvard Review of Education, vol. 56, no 4, 1986, pp. 406-426.

On trouve ici beaucoup de racines de la conjoncture actuelle, de bases de référence pour des convictions et des engagements toujours vivants. De façon générale, cette décennie, pour les États-Unis et le Québec tout au moins, de façon plus flagrante, il me semble, que pour la France ou l'Angleterre, voit l'affirmation claire et nette de conceptions de l'éducation divergentes entre elles. Le pluralisme idéologique s'affirme en matière d'éducation. La régression des consensus est probablement la raison principale qui a fait s'étioler la promotion, par le ministère de l'Éducation du Québec, de la pédagogie active et participative véhiculée dans l'expression "école milieu de vie".

Il ressort actuellement d'études américaines et québécoises[12] une typologie des conceptions de l'éducation qui coexistent. Chacune marque une préférence en ce qui concerne l'orientation de l'éducation, c'est-à-dire en accentuant certaines finalités plutôt que d'autres; chacune privilégie une façon de faire, c'est-à-dire une pédagogie. On a toutefois moins explicité les corollaires de tels choix en matière de curriculum: chaque orientation conduira naturellement à l'infléchir et le modifier dans un sens donné.

1.3 Conjoncture actuelle des débats sur le curriculum

La situation actuelle reste marquée et enrichie par les recherches et les débats des décennies antérieures. Elle se caractérise peut-être par une atténuation des polémiques idéologiques et une attention plus grande aux données empiriques, attention qui pousse dans le sens d'un souci croissant d'efficacité.

1.3.1 Un certain désenchantement

Le Conseil a déjà souligné la réduction des quasi-antagonismes entre conceptions de l'éducation opposées, particulièrement sous les étiquettes de conception "organique" opposée à conception "mécaniste", ou de "pédagogie ouverte" opposée à "pédagogie traditionnelle" censément fermée et autoritaire (C.S.E.,

---

12 Voir particulièrement E. Eisner et E. Vallance, Conflicting Conceptions of Curriculum, Berkeley, McCutchan, 1973; Yves Bertrand et Paul Valois, Les Options en éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.

1982, pp. 87-102). Elizabeth Vallance (1982) souligne, pour sa part, vis-à-vis de la scène américaine, la perte d'emprise d'un certain nombre de courants de pensée sur l'éducation, et semble la relier à un désenchantement socioculturel plus large lié sans doute à l'insécurité économique du début des années 1980.

1.3.2 L'école jugée au mérite, au-delà du "système"

Le second élément le plus visible de la conjoncture paraît le dégagement, par la recherche sociologique et pédagogique, de données difficiles à digérer et à interpréter sur les résultats de l'expérience scolaire des élèves et les pratiques effectives des éducateurs. On a opposé les orientations de principe, les propositions de curriculum et les pratiques pédagogiques au critère de l'efficacité et à la mesure des résultats. On a constaté que des écoles comparables à tous points de vue (formation des enseignants, niveau de ressources, programmes enseignés, statut socio-économique des élèves) avaient des résultats variant à l'extrême, du médiocre à l'excellent.[13] On a aussi constaté des écarts extrêmes entre élèves: les éducateurs anglais[14] ont souligné la possibilité, après six années de fréquentation scolaire, d'un écart de sept ans en mathématiques entre élèves, l'un se trouvant décalé de trois à quatre ans, l'autre ayant sur son groupe d'âge une avance proportionnelle.

De telles recherches, de même que les comparaisons internationales sur les acquis scolaires en cours ou en fin de secondaire, ont contribué à déplacer le coeur des débats relatifs au curriculum, des questions de finalités (croissance personnelle, ou bien formation de l'esprit, ou bien genèse d'une société juste, ou bien accès au patrimoine culturel?) vers les questions de résultats et d'efficacité.

---

13 L'étude la plus connue à ce sujet demeure celle de Michael Rutter et coll., Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children, Londres, Open Books, 1979.

14 Department of Education and Science, Mathematics Counts (Rapport Cockroft), Londres, HMSO, 1982.

L'intérêt pour l'efficacité va de pair avec un recentrement de l'attention sur l'école, plutôt que sur l'élève pris individuellement ou la classe particulière, d'une part, le système, d'autre part. Un chercheur anglais[15] soulignait récemment non sans humour cette orientation thématique en Grande-Bretagne et aux États-Unis:

> "Dans les années soixante, toute une série de facteurs ont contribué à abriter l'école de l'éclairage de la recherche. L'échec des réformes scolaires progressistes, et en Amérique et en Grande-Bretagne, a conduit à beaucoup de pessimisme sur la capacité, de la part de l'école, d'avoir une influence sur les enfants; les critiques et les sociologues affirmaient plutôt l'impotence que l'importance des écoles.
>
> La majeure partie de la recherche sur l'éducation était obsédée par les familles, se concentrait sur l'observation minutieuse des enfants, de la famille, du milieu environnant, négligeant la vie scolaire des élèves. On trouve facilement des études sur l'absentéisme qui ne regardent que les familles, des études sur la réussite scolaire qui se concentrent plus sur la plomberie et les toilettes des maisons que sur la qualité de l'école fréquentée.
>
> D'où vient ce filtre, qui a conduit à "l'absence de l'école"? Le grand nombre d'ex-enseignants parmi les chercheurs fournit peut-être une partie de l'explication: la tradition bien connue les amènerait à blâmer tout le monde sauf eux-mêmes et leurs écoles. Le soutien gouvernemental à des organismes nationaux - tels l'Association nationale pour l'enfance - qui ont propagé des interprétations basées sur la famille, a pu jouer. En effet de telles interprétations dérangent moins l'ordre établi que des interprétations visant les écoles. Si on s'est concentré sur la maison et la famille, c'est peut-être qu'il était plus facile de harasser les parents des défavorisés que leurs écoles.
>
> Deux autres facteurs semblent avoir joué fortement. Les psychologues insistaient beaucoup sur l'effet marquant de l'expérience précoce en regard du développement ultérieur. Ceci amenait à se concentrer sur la famille plutôt que sur l'école. D'autre part, chez les chercheurs en sociologie, on observait un présupposé largement partagé, encouragé par des néo-marxistes comme Bowles et Gintis, affirment que les écoles ne pouvaient que reproduire le capitalisme, suivant le principe dit de "correspondance"."

Il convient, dans l'analyse que nous aborderons maintenant des courants actuels de pensée **et d'action** en matière de curriculum, de garder à l'esprit le retour du pragmatisme ou, tout au moins, d'une mentalité plus empirique. Cela

---

15 David Reynolds, The Effective School, Times Educational Supplement, 29 septembre 1985, p. 25. M. Reynolds a publié, avec des collaborateurs, Studying School Effectiveness, Londres, The Falmer Press, 1985.

n'est pas régresser en deçà de l'esprit critique des grands débats des années 1970. Ce serait plutôt aller au-delà des mises en demeure trop catégoriques adressées de l'extérieur au système scolaire, et viser à faire émerger, de l'intérieur pour ainsi dire, les réajustements et les correctifs souhaitables, sans trop s'abandonner à la séduction de positions théoriques ancrées dans des perspectives apparemment irréconciliables.

CHAPITRE 2
QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET CLARIFICATION DES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

Un certain nombre de recherches et de débats des années 1980, en matière de curriculum, traitent de la qualité de l'éducation dans la perspective **des finalités de l'éducation scolaire**. On tend, par exemple, à nuancer, élaguer et limiter l'ambition d'attentes d'une ampleur extrême. On poursuit la mise en garde contre l'utilitarisme exagéré et prématuré. Certaines recherches rééquilibrent des perspectives trop intimistes, qui tendraient à faire dépendre tout des besoins ressentis de l'individu, dans l'oubli de toute référence sociale.

Les pistes d'enquête et de réflexion que nous recenserons ici traitent donc le "pourquoi", la raison d'être et le bien-fondé de l'éducation scolaire en rapport direct et explicite avec le curriculum, c'est-à-dire, en quelque sorte, avec le "propos central" de l'école.

2.1 Attrait et danger de faire l'économie des questions de finalités

D'une certaine façon, le discours sur la qualité de l'éducation tente de faire l'économie de la question des finalités. Lorsqu'on privilégie, en particulier, le contrôle des résultats, par des tests qui censément donnent du corps à l'"imputabilité" ("accountability" en américain...) des établissements scolaires, on donne l'impression que le débat sur le genre d'éducation désirable, selon un **choix** de finalités, est oiseux, qu'il suffit de contrôler les résultats. Mais souvent, ceci va de pair avec une tendance à réduire les objectifs de l'éducation au plus facilement contrôlable. Il y a un choix de finalités, restreintes et utilitaristes, c'est-à-dire, privilégiant les habiletés instrumentales que sont lecture, écriture et calcul, dans le courant "back-to-the-basics".

On ne peut pas vraiment, donc, parler de "la qualité" de l'éducation, de façon générale, sans buter sur la question: la qualité de **quelle** éducation? Suivant le genre d'éducation qu'on choisit en principe et qu'on poursuit en pratique, les indicateurs de qualité appropriés ne seront pas nécessairement les mêmes.

L'expert anglais Denis Lawton montre que le débat sur le curriculum dégage deux grands modèles de référence: "Le modèle des objectifs comportementaux et le modèle de l'analyse culturelle. Le premier se concentre sur "l'efficacité", le second, sur la justification du curriculum." (1981, p. 111)

Au-delà de multiples aspects que nous discuterons plus loin, une différence majeure consiste en ce que le premier modèle de référence pour le curriculum, qui a inspiré en partie la dernière révision des programmes au Québec (1978-1985), se centre sur les résultats, du point de vue de la qualité, et risque énormément d'infléchir le contenu des études vers l'objet des tests. "N'importe quel test officiel va inévitablement encourager à "enseigner pour le test"." (Lawton, 1981, p. 122)

Le second modèle amène, du point de vue de la qualité, à se préoccuper davantage des "inputs", de la valeur et de la justification de ce que le curriculum propose: "Les champs d'expérience relèvent d'un modèle par "**input**", c'est-à-dire, d'une décision touchant ce qui a assez de valeur pour mériter qu'on l'inclue dans le curriculum de chaque enfant." (Ibid.)

Ceci nous met déjà en garde face à la dissociation possible entre un discours sur les finalités, très noble et très généreux, et, d'autre part, la mise en oeuvre d'un type de curriculum qui ne reflétera pas nécessairement les finalités. Comme dit encore M. Lawton, il est beaucoup plus crucial aujourd'hui qu'il y a 20 ans de justifier ce qu'offre le système scolaire:

> "Au cours de la période d'optimisme qu'étaient les années cinquante et soixante, il suffisait de présupposer que la scolarisation représentait un bien évident. Ce n'est plus le cas. Il faut maintenant préciser les bienfaits de l'éducation en termes de ce que les jeunes auront appris à la fin du primaire et à la fin du secondaire." (1981, p. 121)

Malcolm Skilbeck montre, pour sa part, que certains appels politiques à la qualité évoquent bien davantage, quand on les décode, l'abandon d'une perspective qualitative, liée à une optique large sur les finalités, et le retour à une perspective étroite et quantitative, de rendement des écoles dans ce qu'on peut contrôler par des tests:

"Une bonne part du débat d'inspiration américaine sur l'excellence n'est guère mieux, à mon avis, qu'une attaque à peine voilée des standards de rendement supposément en déclin dans les écoles publiques. Pour dire les choses de façon légèrement différente, au moment où les gouvernements, pour toutes sortes de raisons, veulent réduire les budgets de l'éducation, c'est certainement astucieux de remplacer l'intérêt d'un développement quantitatif en éducation par un intérêt bien moins coûteux pour sa qualité! D'autre part, et ceci s'applique tout particulièrement aux États-Unis, le souci de l'excellence s'inspire particulièrement de compétition économique ou du succès de systèmes politiques différents. En fin de compte, alors que les éducateurs ont toujours considéré l'excellence comme partie intégrante du processus d'éducation (l'éducation comme forme de changement qualitatif dans des individus et une société guidés par des valeurs et des normes, aspirant à certains buts et certaines fins), le thème de l'excellence s'est vu donner un sens politique et économique difficile à concilier avec les valeurs de l'éducation." (1986, p. 40)

2.2 Ampleur ou étroitesse des finalités

Les États généraux sur la qualité de l'éducation ont donné une tribune importante au soupçon d'une école fourre-tout, d'une école envahie par les préoccupations de tout un chacun et presque étouffée par l'ampleur des rôles qu'on tend à lui confier, de socialisation, de civilisation minimale en tant que capacité d'entrer en interrelation dans des groupes,[16] d'épanouissement affectif, en plus de l'instruction. La conjoncture nord-américaine tend, par plusieurs aspects, **à la réduction des finalités de l'éducation**. En font foi, le reserrement des contrôles et le "recentrage" sur les "basics" ou les "New Basics" (voir A Nation At Risk. Washington, D.C., 1983), la critique acerbe des discours politiques utopiques, ou biaisés par des intérêts particuliers, en matière de finalités de l'éducation.[17] L'observation d'Elizabeth Vallance sur la moindre attraction d'un modèle pédagogique centré sur l'épanouissement global va dans le même sens:

---

16 Un acquis que Antoine Prost (1985) considère comme préalable au travail du pédagogue, faute de quoi l'enfant ou l'adolescent ne sont pas "enseignables". Cette position a, pour des enseignants, la grande qualité de ne pas poser sur leurs épaules, et de ne pas laisser tabou, les problèmes majeurs de discipline, à la frange de la délinquance.

17 Voir en particulier Goodlad, A Place Called School, et Sizer: Horace's Compromise, Boston, Houghton Mifflin, 1984.

"La conception de l'éducation comme épanouissement de soi, insistant sur l'accomplissement personnel et sur un contexte favorisant la découverte et le développement de la personnalité unique par les individus, renvoyait au mouvement des "écoles libres" et autres innovations liées au climat de l'éducation dans les années soixante. Les changements sociaux intervenus depuis ont eu des effets plus radicaux sur cette conception que sur les autres. En effet, on pourrait difficilement dire que la conception de l'éducation-épanouissement demeure actuellement un thème dominant dans les écrits sur le curriculum". (1986, p. 26)

M. Skilbeck note judicieusement que l'élargissement des finalités de l'éducation, typique en particulier des années soixante, qui a fait du curriculum une préoccupation globale, "holiste", s'est étendu de façon inégale à divers pays, en particulier au-delà du primaire, compte tenu des traditions nationales:

"Dans certains systèmes d'éducation, y compris des régions particulières aux États-Unis, et dans certains pays d'Europe, par exemple dans l'enseignement secondaire français, les enseignants considèrent qu'ils ont la tâche d'instruire; ils ne se voient pas comme faisant partie d'un ensemble organique voué au développement et intéressé à une perspective globale de planification et d'élaboration du curriculum." (1986, p. 42)

Ce dilemme se pose carrément au Québec, même si les positions officielles de 1978 (L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action) sont récentes, et clairement favorables à des finalités larges plutôt qu'étroites. En effet, ces positions s'exposent, comme celles d'autres États, au reproche de dissociation entre une sorte d'utopie, et des décisions pratiques en matière de curriculum dont le rapport n'est pas évident avec les choix de finalités, et risquent même parfois de les contredire.

2.2.1 Finalités appliquées, finalités désirées

Deux éléments relativement nouveaux, dans la discussion des finalités, méritent une attention particulière. Le premier est un constat empirique, tiré de la grande enquête de Goodlad sur l'éducation aux États-Unis. En premier lieu, celui-ci a analysé et critiqué une masse de documents officiels émanant d'États et d'autorités scolaires diverses sur les finalités de l'éducation

scolaire, ce qui lui a permis d'esquisser un ensemble de finalités "larges" mais toutefois raccordées de façon explicite à l'action pédagogique.[18]

D'autre part, il a vérifié auprès d'enseignants, de parents et d'élèves leur opinion sur la hiérarchie reconnue effectivement, dans leurs propres écoles, à quatre dimensions contrastées des finalités de l'éducation: **la formation intellectuelle, la formation sociale, le développement personnel, la préparation à la vie active** ("vocational goal area"). Il a ensuite mesuré l'écart entre l'ordre de priorité **factuel** des quatre grandes finalités dans une école donnée d'une part, et d'autre part l'ordre de priorité préféré, ceci permettant de mesurer divers degrés de convergence entre la situation perçue et la situation désirée.

De façon générale, la divergence entre la situation de fait telle que perçue et l'ordre des priorités désiré est moindre dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires. Dans un examen école par école, l'enquête démontre la correspondance d'un haut degré de satisfaction chez les divers répondants avec une grande convergence, et à l'inverse, d'une grande insatisfaction, soit parents, élèves et enseignants, avec un grand écart. Cependant, l'enquête montre qu'en aucun cas les répondants ne veulent d'une école **unidimensionnelle dans ses finalités**, fût-elle centrée sur le développement intellectuel ou sur la croissance personnelle. Des cas particuliers démontrent même que le désir de voir se déplacer l'accent, ou le degré de priorité, légèrement du champ intellectuel au champ du développement personnel, a des chances de se produire lorsque les visées intellectuelles sont très bien enracinées:

> "L'école Palissades reflète bien des attentes contemporaines très répandues à l'égard des écoles primaires. L'école a un rôle de formation intellectuelle. Elle devrait cependant se soucier du développement des enfants en tant que personnes. Avec un programme "académique" solide en place, l'école devrait donner plus d'attention à la dimension personnelle - éducation physique pour le corps et les arts pour la créativité. Ses "clients" **veulent tout** eux aussi, mais selon une séquence de priorités ordonnée." (1984, p. 67)

---

18 Nous reproduisons en annexe 1 le tableau des objectifs dégagés par Goodlad.

Ce constat empirique en matière de finalités, Goodlad l'exprimera volontiers par l'expression: "We want it all", compte tenu d'une priorité de la dimension intellectuelle. La grande enquête de la Commission Carnegie sur l'enseignement secondaire arrivait au même moment à des constats tout à fait similaires.

> "Dans la plupart des écoles, nos trois catégories de répondants considèrent que leur école perçoit le plan intellectuel comme sa dimension la plus importante - avant la dimension sociale, la dimension personnelle et le rôle de préparation à la vie active. Il ressort une disposition très fréquente à déplacer l'accent vers une ou plusieurs des trois autres dimensions. Cependant, en fouillant davantage l'hypothèse, on s'aperçoit que **ceci vaut seulement si aucune des trois autres ne domine ou ne vient à dominer la dimension intellectuelle.**" (1984, p. 68)

Les positions qui ressortent de ces enquêtes empiriques, dont nous ne possédons malheureusement pas l'équivalent en terrain québécois, amènent un éclairage nouveau sur l'hésitation devant le risque d'encombrer l'école en lui demandant trop. Si la très grande majorité exige que l'école reste soucieuse de chacune des quatre grandes finalités (formation intellectuelle, développement personnel, formation sociale, préparation à "la vie active"), les partenaires concernés par une école particulière sérient les priorités et sont capables d'exprimer les modifications d'accent qu'ils désirent.

Ceci conduit directement à souligner la possibilité que chaque école particulière soit centrée de façon explicite sur telle ou telle finalité. Des finalités larges, à la façon de celles que met de l'avant L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action (Québec, 1978), rejoignent les consensus potentiels entre éducateurs, élèves et parents s'il y a la possibilité d'un jugement local, en situation, sur les pondérations et les priorités à mettre en oeuvre. Ceci, d'ailleurs, rejoint directement le principe du projet éducatif de chaque école, déjà énoncé en 1977 dans le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, posant le projet éducatif comme prise de responsabilité locale non seulement vis-à-vis des moyens, mais également à l'égard des orientations et des finalités.

2.2.2 Remise en question de la préparation spécialisée à l'emploi

Dans le présent débat, un certain nombre d'experts s'entendent, aux États-Unis, pour vouloir exclure la formation professionnelle spécialisée des écoles secondaires, et considèrent que le rôle de préparation à la vie active s'exerce prioritairement par la formation commune et générale, du fait en particulier de la nature de l'environnement socio-économique présent et à venir. La Fondation Carnegie et l'enquête dont Theodore Sizer fait rapport dans Horace's Compromise convergent tout à fait avec la position présentée ci-dessous par Goodlad. C'est autrement que par des filières métiers dans l'école secondaire, pour 15 à 25% des élèves, qu'il faut dorénavant concrétiser la finalité de préparation à "gagner sa vie" (vocational):

> "En excluant des écoles secondaires ces séquences d'options professionnelles, qui dominent actuellement le curriculum de nombreux élèves, je libérerais une partie du temps requis pour l'ensemble des apprentissages communs considérés comme nécessaires à tous. Trois aspects majeurs de l'évolution du marché du travail appuient ma proposition. En premier lieu, ce n'est tout simplement plus possible, pour les écoles secondaires, de fournir une formation professionnelle qui reflète même modérément la diversité et la complexité des emplois auxquels les diplômés du secondaire peuvent actuellement aspirer. En second lieu, la recherche montre que l'écart diminue de façon marquée entre l'éducation requise pour accéder aux études postsecondaires d'une part, et pour accéder au marché du travail d'autre part (National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medecine, High Schools and the Changing Workplace, Report of the Panel on Secondary Schools and the Changing Workplace, Washington, D.C., National Academy Press, 1984). En troisième lieu enfin, on constate de plus en plus que des élèves formés jeunes dans une spécialité, se trouvent très fréquemment à ne pas entrer dans le domaine pour lequel on les a préparés." (Goodlad, 1986, p. 28)

La position de Theodore Sizer, qui se présente comme minimaliste, tendrait, pour le niveau secondaire, à tout rassembler sous deux visées: former l'esprit et la personnalité ("mind", "character"). Sans exclure aucune des quatre grandes finalités retenues par Goodlad, il propose toutefois d'exclure, en plus de l'initiation à des métiers, l'éducation physique sous sa forme actuelle de cours obligatoires.

2.3 Des domaines d'expérience renvoyant aux dimensions constitutives de la culture

Les processus d'implantation, d'amélioration et de renouvellement du curriculum renvoient forcément à une justification initiale, à une perspective qui est de l'ordre des finalités de l'éducation. Il me semble que la perspective, relativement nouvelle, d'**analyse culturelle** comme fondement du curriculum mérite une certaine attention. D'une part, elle permet d'échapper à certaines oppositions idéologiques quasi irréductibles des décennies passées. Elle conduit, d'autre part, à des critères de qualité d'un curriculum, critères très pratiques dans la mesure où les régimes d'études et les programmes devraient s'enraciner étroitement dans les finalités.

La conception d'un curriculum enraciné dans une démarche d'analyse culturelle apporte d'abord des éléments nouveaux à un débat à la fois très vieux et fort d'actualité: celui de la **valeur en soi** ou de **l'utilité instrumentale** de l'éducation. Depuis très longtemps, la conception "libérale" de l'éducation ("liberal education", expression qui fournit sa référence sémantique à l'expression universitaire américaine: "liberal arts") se trouve être celle d'une éducation qui donne accès à des connaissances et des capacités **valables en elles-mêmes** et non seulement utiles. Ce débat continue entre, d'une part, des "humanistes" ou des partisans de l'éducation centrée sur la croissance de l'enfant, tenants de "la valeur en soi" de l'éducation et, d'autre part, des conservateurs ou des révolutionnaires pour qui l'école doit servir à mouler la société de demain ("social-reconstructionists", au sens d'Elizabeth Vallance), tenants d'une perspective utilitariste. De plus, les difficultés économiques tendent à exacerber, chez les élèves, des attentes très utilitaires, comme l'a dégagé le rapport du Conseil supérieur de l'éducation Apprendre pour de vrai (1986). Ceci se produit paradoxalement dans un contexte socio-économique où le plus valable, à terme, même du point de vue d'une carrière, est de plus en plus une formation générale poussée.

La démarche curriculaire basée sur une analyse culturelle s'interroge, pour ainsi dire en-deçà de l'intérêt incontestable qu'il y a à apprendre les sciences, les lettres, les mathématiques, l'histoire et d'autres disciplines classiques, sur les dimensions d'expérience et de connaissance qui font partie

de l'environnement social contemporain. Malcolm Skilbeck résume très bien la présentation récente que fait Denis Lawton (1983) de cette position.

> "Le curriculum, pour Lawton, consiste dans l'étude d'éléments, sélectionnés par les écoles, dans toutes et chacune des "structures" ou sous-systèmes du système culturel:
>
> structure sociale/système social
> système économique
> système de communication
> système de rationalité
> système technique
> système de moralité
> système de croyances
> système esthétique.
>
> En tant que partisan d'un curriculum commun, Lawton soutient que chaque élève doit entrer en contact avec chacun des domaines, de façon systématique, à travers une séquence d'études bien organisée. Il s'intéresse essentiellement au curriculum global: le curriculum est une sélection, faite par les écoles, pour tous les élèves dans chacun des huit domaines mentionnés." (Skilbeck, 1984, p. 35)

Il va de soi qu'on entend ici la culture dans un sens anthropologique et non dans un sens littéraire, à la façon de Fernand Dumont dans son classique sur la culture: Le lieu de l'homme (HMH, 1968). Cette approche des finalités à la fois de l'éducation et du curriculum met dans une lumière moins exclusivement psychologique le souci permanent de la **pertinence** du curriculum, pertinent ne se réduisant pas à "subjectivement intéressant", ou "motivant du point de vue émotif".

2.3.1 Un recul critique et pragmatique

Des experts en curriculum aussi reconnus que John I. Goodlad se placent volontiers dans cette perspective, dans une problématique plus fondamentale que la question "quelles disciplines enseigner?" mais préalable à elle. Lors d'une récente conférence internationale, celui-ci a invité ceux qui ont pour tâche de repenser le curriculum à mettre l'accent sur les "domaines d'expérience" et les "modes" de rencontre avec la réalité culturelle:

> **"Il faut repenser entièrement", disait-il, "les domaines d'expérience humaine avec lesquels les enfants et les jeunes doivent venir en contact, dans leur cheminement scolaire vers une vie productive et satisfaisante de citoyens, de parents, de travailleurs et de personnes impliquées de façon lucide dans leur milieu culturel.** Ces domaines d'expérience humaine embrassent bien plus que l'échantillon courant de matières incluses dans le curriculum. En effet, cela nous rendrait service de dépasser ces têtes de chapitre, en nous efforçant de réfléchir plus globalement à l'univers que les élèves devraient explorer. Nous devons ainsi inclure dans notre curriculum les modes par lesquels procédera forcément cette exploration: la lecture, l'écriture, la parole, le traitement de l'information, la conception d'hypothèses, l'évaluation, le calcul, et le reste - modes à approfondir en contexte concret plutôt que de façon isolée. L'élève emploie et développe ces modes par des rencontres scolaires avec l'histoire de l'humanité en marche vers le présent (par exemple dans les arts, la musique, la religion, la littérature, le travail, les inventions, la guerre et la paix); avec la nature (par exemple en sciences et en mathématiques); avec la communication (par exemple les arts, la musique, le théâtre, la littérature); avec l'être humain (par exemple biologie, psychologie, santé, nutrition), avec l'épanouissement personnel (par exemple développement de talents artistiques, physiques, mathématiques, scientifiques ou technologiques) - cette liste ne se prétendant pas exhaustive." (Goodlad, 1986, p. 27)

Des systèmes scolaires ont cheminé quelque peu, de façon concrète, dans cette direction, par exemple en Écosse, en Angleterre et au pays de Galles, et en Australie.[19] Le centre de développement du curriculum australien a proposé, dans cette perspective d'analyse culturelle, neuf domaines d'expérience et de connaissance (voir l'annexe 2). Leur formulation montre particulièrement la jonction entre les finalités éducatives et les activités concrètes d'enseignement et d'apprentissage planifiées dans un curriculum.

Le point de vue anglais est très proche du point de vue écossais. Ce dernier, mis de l'avant particulièrement dans le rapport Munn (The Structure of the Curriculum in the Third and Fourth Years of the Scottish Secondary School, Londres, HMSO, 1978), avait peut-être davantage que la démarche curriculaire anglaise la préoccupation de l'équilibre du curriculum, en y posant à la fois

---

19 On trouverait très probablement des perspectives apparentées dans les documents nationaux de référence pour le curriculum en Suède et en Hollande; voir "Curriculum Offerings in Primary Education in the Netherlands", présenté par P.N. Appelhof, "Implementation of the core curriculum, an approach on local level", dans Views on core curriculum, p. 89 et ss.

des principes d'inclusion, d'exclusion et de proportions acceptables entre matières et domaines d'expérience.

2.3.2 Champs d'expérience et "ingrédients" de l'apprentissage sous-jacents au choix de disciplines

J'exposerai de façon un peu plus détaillée la position officielle du ministère de l'Éducation et de la Science en Angleterre, présentée dans un document de travail de l'inspectorat intitulé: The Curriculum from 5 to 16 (D.E.S., 1985a). Cette position a le mérite de prendre en compte la taxonomie des objectifs d'apprentissage couramment utilisée, de même que l'organisation principalement disciplinaire de l'enseignement secondaire actuel. Elle a surtout, en ce qui nous concerne, l'intérêt d'aligner un certain nombre de critères de qualité d'un curriculum de formation générale commune, critères qui paraissent naturellement transposables dans d'autres systèmes scolaires.

L'inspectorat anglais propose de combiner deux perspectives. Celle, en premier lieu, des domaines d'apprentissage et d'expérience. Celle, en second lieu, qu'on appelle les "éléments", les "ingrédients" élémentaires, pourrions-nous dire peut-être: "the knowledge, concepts, skills and attitudes which all schools should seek to develop in their pupils" (D.E.S., 1985a, p. 36). Dans la première perspective, sans prétention d'originalité, les auteurs énumèrent puis commentent neuf domaines ou champs:

"Le curriculum de l'ensemble des écoles devrait engager les élèves dans chacun des domaines suivants d'apprentissage et d'expérience:

esthétique et créatif
humain et social
linguistique et littéraire
mathématique
moral
physique
scientifique
spirituel
technologique.

Il ne s'agit pas d'éléments discontinus à enseigner un à un, séparément les uns des autres. Ces éléments constituent un outil d'analyse et de planification. Ils n'équivalent pas non plus à des matières particulières (des élèves peuvent, par exemple, bénéficier d'expérience scientifique ou mathématique par les arts, et d'expérience esthétique dans les mathématiques) même si certaines matières contribuent inévitablement plus à certains domaines qu'à d'autres. Des questions comme l'éducation à l'environnement ou la préparation au monde du travail constituent une dimension de tous ou la plupart des domaines, même si la nature du travail et l'accent varieront d'un domaine à l'autre. Les écoles devraient s'assurer que, à travers les divers modes d'organisation du travail des élèves, chacun des domaines d'apprentissage et d'expérience mentionnés ci-dessus soit suffisamment présent pour fournir sa contribution originale, en contribuant au développement des connaissances, d'idées, d'habiletés et d'attitudes qui peuvent s'apprendre, se pratiquer et s'appliquer dans de nombreuses composantes du curriculum." (D.E.S., 1985, p. 16)

Cette perspective renvoie sans doute, aussi bien qu'à la notion anthropologique classique de culture, à une notion de la culture qui se rapproche de celle du patrimoine transmissible de l'humanité, analogue à la notion de "culture seconde" délibérément développée, d'après Fernand Dumont.[20] Cependant, cette première perspective se marie à la seconde, celle des éléments constitutifs: connaissances, concepts, habiletés et attitudes. La distinction entre connaissances et concepts est analogue à celle des taxonomies entre objectifs de niveau inférieur (se rappeler des faits, en particulier) et objectifs de niveau supérieur, comme expliquer, comprendre. Le développement de capacités et de compétences est fortement mis en relief; et cela rejoint d'une certaine façon l'insistance de Mortimer Adler[21] sur l'exercice et le rôle d'"entraîneur" (coach) de l'éducateur à l'égard de ces objectifs:

"Les habiletés à développer dans les écoles peuvent se regrouper de façon pratique comme suit:

Communication

- capacité d'écouter, de parler, de lire et d'écrire aisément
- capacité d'utiliser et de comprendre des moyens de communication non verbaux et graphiques

---

20 Le Lieu de l'homme, Montréal, HMH, 1968.

21 Paideia Proposal, An Educational Manifesto, New York, MacMillan, 1982.

Observation

- observer avec précision par les divers sens et avec des outils comme des loupes et des instruments de mesures
- observer de façon détaillée en dégageant ressemblances et différences
- remarquer les séquences régulières

Étude

- distinguer et classer
- reconnaître les liens dans des données (régularités)
- sélectionner et extraire de l'information d'un ensemble de sources
- estimer et interpréter des données et en tirer des conclusions

Solution de problèmes

- poser des questions pertinentes
- concevoir diverses hypothèses et aider à trouver des façons de les mettre à l'épreuve
- réaliser des essais qui ne préjugent pas de la réponse
- appliquer des connaissances et des idées à la solution de problèmes de la vie courante
- prévoir en s'appuyant sur l'expérience et les données
- faire des choix judicieux

Physiques et pratiques

- coordonner ses mouvements corporels et la motricité fine
- développer des habiletés à fabriquer - couper, donner forme, joindre
- choisir de façon appropriée les outils et divers équipements et s'en servir correctement
- écrire lisiblement
- se servir d'un clavier

Créatives et imaginatives

- imaginer la vie à d'autres époques, en évitant les anachronismes, et à d'autres endroits; imaginer comment d'autres peuples considèrent la vie
- exprimer des idées
- produire dans divers médias y compris le son et le mouvement

Numériques

- estimer et mesurer
- comprendre et formuler adéquatement les rapports exprimés dans les quatre opérations arithmétiques
- utiliser des rapports numériques et géométriques, des données graphiques et statistiques élémentaires

Personnelles et sociales

- satisfaire des besoins personnels comme s'habiller, se servir d'ustensiles, utiliser le téléphone
- s'adapter à divers contextes sociaux
- s'arrêter aux points de vue des autres
- participer, coopérer et prendre l'initiative dans les groupes suivant les circonstances
- accepter les responsabilités." (D.E.S., 1985, pp. 39-40)

Cette jonction des champs d'expérience et de savoir avec des compétences ou habiletés qui s'apprennent et se développent conduit à penser que la question fondamentale du curriculum n'est pas: quelles matières faut-il enseigner, et selon quelle ampleur? La question des disciplines viendrait plutôt en second lieu. Beaucoup d'aspects de la culture à acquérir passent sans doute mieux comme dimensions transversales de multiples disciplines, que par un bloc de temps strictement réservé. L'exemple de l'éducation économique est tout à fait typique:

> "**L'éducation à la réalité économique** est aussi importante pour aider les élèves à comprendre le système économique et les facteurs qui l'influencent, y compris des facteurs controversés. Au secondaire, les cours portant sur le commerce et d'autres matières, comme les mathématiques, design et technologie, l'histoire, la géographie, peuvent contribuer à faire comprendre l'économie: les élèves peuvent s'impliquer individuellement, par le biais d'un budget personnel, et collectivement, en faisant fonctionner par exemple une boutique de livres, des jeunes entreprises, des associations scolaires" (D.E.S., 1985a, pp. 13-14)

2.4 Finalités de l'éducation dans une société ouverte

L'analyse culturelle présidant à la détermination des éléments du curriculum doit particulièrement tenir compte du fait que nous vivons dans une société industrielle en même temps que dans une société démocratique. La philosophie sous-jacente à la conception "libérale" de l'éducation (valeur en soi des apprentissages) a pu être contestée au nom de la diversité des sociétés. Paradoxalement, l'application de la perspective d'analyse culturelle à notre société rejoint des postulats politiques modernes qui fondent la survie sociale sur la capacité des citoyens d'analyser les situations et les problèmes et d'arriver librement à des solutions.

Le lien entre l'option démocratique, sur le plan politique, et la valeur de l'éducation s'affirme très fortement dans toute l'histoire américaine moderne, et chez aucun plus explicitement que chez Dewey, l'inspirateur de la pédagogie progressiste et active au 20e siècle. De même dans la tradition française: D. Kallen, expert de l'OCDE, écrit[22] par exemple à propos du ministre français de l'Éducation en 1985:

> "Sa conception du rôle de l'école en France trouve ses origines et sa légitimité dans les principes même de la révolution française et de l'instauration d'un nouvel ordre social au cours du 19e siècle." (1986, p. 113)

D'un point de vue tout à fait analogue, le philosophe anglais Anthony O'Hear soutient que l'éducation libérale est pour ainsi dire un corollaire de la société ouverte dans laquelle nous vivons. Dans une société primitive, il sera plutôt question d'initiation culturelle à des modes de faire et à des façons de penser intangibles et quasi sacrées. Dans une société totalitaire, on ne posera pas comme rempart à l'abus toujours possible du pouvoir la capacité générale des citoyens de traiter et disposer des problèmes collectifs. De ce point de vue, la justification contemporaine du bien-fondé de l'éducation se porte sur l'accès **de tous** au savoir, non seulement pour des raisons individuelles, mais aussi pour des raisons d'éthique politique: quand Goodlad pose, à propos du concept de "core curriculum", la question : "pour qui?" (for whom?), il en fait un défi récent et nouveau, en notant:

> "Du point de vue historique, l'égal accès à la connaissance pour les femmes et les minorités ethniques est une question contemporaine. Jusqu'à récemment, les Noirs et les Amérindiens n'étaient pas pris en compte dans les définitions de l'école commune aux États-Unis." (1986, p. 22)

De son côté, O'Hear souligne que la nature même de notre société exige une éducation à finalités larges:

---

22 Voir, dans le même sens: E. Plenel, L'État et l'école en France. La République inachevée, Paris, Payot, 1985, et: J.-C. Milner, De l'école, Paris, Le Seuil, 1985.

"Dans une éducation qui prépare à vivre dans une société ouverte, les buts individuels et les buts sociaux tendront à converger. Une société ouverte a besoin de gens bien informés, qualifiés pour se faire vivre en travaillant, qui ont une compréhension solide en matière de moralité. L'individu, dans une telle société, se trouvera bien s'il peut se débrouiller par lui-même et faire ses propres choix moraux, personnels et politiques de façon compétente. J'ai soutenu en analysant la formation générale que le genre de savoir requis pour ces fins ne peut se limiter à des réponses "pratiques" à des "problèmes pratiques" de l'existence; le savoir requis doit nécessairement ouvrir à quelqu'un des horizons qui sont bien au-delà de sa propre expérience."

"Dans cette défense de la société ouverte, j'ai souligné l'importance du respect de la vérité et du sens critique, pour éviter la tyrannie et l'exploitation. C'est pourquoi, en dernier ressort, il faut souligner d'autres valeurs en éducation et non se restreindre exclusivement au bonheur individuel et à l'épanouissement personnel; c'est pourquoi, aussi, ceux qui tiennent à vivre dans une société ouverte devraient également se soucier des standards et des résultats de l'éducation."[23]

---

23 Anthony O'Hear, Education, society and human nature, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981, p. 55.

CHAPITRE 3
DES CRITÈRES DE QUALITÉ QUI INTERPELLENT LE CURRICULUM CONCRET DANS L'ÉCOLE ET DANS LA CLASSE

L'évaluation du curriculum renvoie forcément à des critères de qualité. On peut accentuer, dans la notion de curriculum, l'aspect "planification globale" de ce qui est proposé à l'élève: le régime des études, les programmes, les guides pédagogiques qui présentent la version officielle de cette planification et de ces intentions. On peut accentuer, à l'opposé, l'attention à ce qui se passe autour de l'élève, c'est-à-dire au **curriculum concret** présent dans la classe et dans chaque école. Ceci relève principalement de ceux qui sont immédiatement responsables de la vie quotidienne de l'école, l'équipe éducative. Cependant, il est extrêmement important de ne pas prendre l'évaluation des apprentissages des élèves comme seul ou même principal moyen d'évaluation du curriculum. L'évaluation du curriculum repose plutôt sur l'analyse des activités éducatives qui fournissent ou non des circonstances adéquates pour les apprentissages désirés, que sur l'acquisition pure et simple des connaissances et des habiletés désirées.

Nous discutons ici du curriculum effectif, celui qui existe de fait dans les écoles, et non pas du curriculum proposé, par exemple dans les documents officiels de programmes. Ceci, sans nier ni oublier la correspondance partielle entre le second et le premier.

Les critères de qualité d'un curriculum présentés ci-dessous s'inspirent surtout de trois sources: le rapport Apprendre pour de vrai (1986) du Conseil supérieur de l'éducation, les études américaines de Boyer, Goodlad et Sizer, et le document de travail anglais[24] The Curriculum from 5 to 16 (D.E.S., 1985a). Les critères de qualité dégagés se situent dans un cadre de finalités qui tente d'associer et d'équilibrer l'aspect individuel et l'aspect social des besoins

---

24 Voir, pour plus de détails sur le point de vue anglais tel qu'il ressort, également, de Better Schools (D.E.S. 1985b) Arthur Marsolais, Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987, pp. 3-4.

éducatifs; ils se situent également, d'autre part, dans un cadre de finalités qui prend en compte et considère somme toute comme positive l'insistance actuelle plus marquée sur la dimension intellectuelle, de formation de l'esprit, dans les finalités de l'éducation.

3.1 Un curriculum riche ou pauvre?

En continuité avec une optique de "finalités larges" de l'éducation, dans la perspective, par ailleurs des attentes des élèves recueillies dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation Apprendre pour de vrai, et dans la logique, enfin, des "attentes élevées" qui, d'après la recherche, caractérisent les bonnes écoles, on est porté à vouloir exclure, comme première carence possible, un curriculum pauvre ou étriqué. La **richesse** ou **l'ampleur** du curriculum serait donc un premier critère de qualité. Dans ce contexte, on éviterait de laisser croire que le "noyau essentiel" se résume à la langue maternelle et aux mathématiques, le reste devenant mineur pour ne pas dire marginal. Un curriculum riche, ce serait donc celui qui enrichit l'expérience des élèves en l'ouvrant aux principaux domaines de la culture de notre société.

3.1.1 Le mirage du contrôlable atomisé

La sorte d'appauvrissement la plus tentante, sans doute, pour l'enseignement primaire, se profile si on oublie que: "le fait d'avoir un curriculum ample et riche est associé à la réussite dans divers aspects de l'apprentissage de la langue et des mathématiques". (D.E.S., 1985a, p. 42)

La "technicisation" pédagogique apportée dans les bagages des programmes par objectifs, très analytiques, a souvent eu pour effet de mettre exagérément au premier plan des exercices stéréotypés et "formels", c'est-à-dire détachés de tout contenu signifiant. L'enfant de 10 ou 11 ans passera en série trente cas bien choisis d'accords de participe passé avec avoir ou avec être, des pages similaires d'homophones à placer judicieusement dans le petit espace libre (exemple: "sans" ou "sent" ou "s'en"). C'est très contrôlable, très analytique. Mais c'est à l'extrême opposé d'un curriculum riche où la langue sert à traiter des significations, des expériences et des objets culturellement

enrichissants. Dans Apprendre pour de vrai, on a rapporté la lassitude et le décrochage de bon nombre d'élèves du deuxième cycle primaire face à ces tâches vides.

L'engagement ferme du gouvernement anglais dans le sens inverse s'appuie à juste titre sur la recherche:

> "La conviction erronée, un temps largement partagée, selon laquelle la concentration sur les habiletés élémentaires suffisait en soi pour améliorer les résultats dans la langue et les mathématiques, a laissé des traces: beaucoup d'enfants ont encore trop peu de chances d'aborder les domaines scientifique, pratique et esthétique du curriculum, ce qui, tout en les faisant aussi progresser sur ces terrains, les ferait progresser en matière de langue et de mathématiques." (D.E.S., 1985b, p. 5)

3.1.2 Un diagnostic américain sévère

Dans un résumé du récent rapport gouvernemental américain sur le primaire,[25] le secrétaire d'État à l'éducation W.J. Bennett reprend des constats majeurs de pauvreté du curriculum:

> "Certains soutiennent qu'une raison majeure des problèmes de lecture est la médiocrité mortelle de ce qu'on donne à lire aux enfants. "Certaines collections en lecture sont stupides ("stultifying") (...) Nous ne donnons pas du "pablum" aux enfants qui sont prêts à manger de la viande et des légumes; nous ne devrions pas donner du "pablum" verbal à des enfants capables de digérer de la littérature."
>
> "D'après le Conseil national des professeurs de mathématiques, les études de 8e année sont encore consacrées de façon prépondérante au calcul, tandis que dès la 7e année, les élèves japonais et européens abordent déjà l'algèbre, la géométrie et la résolution de problèmes par les mathématiques."
>
> "Nous avons besoin d'une révolution dans les sciences au primaire (...) Nous en sommes venus à voir la science comme un sac à surprises de faits ésotériques et de tours - la table périodique, les viscères des grenouilles, la façon de faire des minuscules plaques chauffantes avec du fil et des boîtes de conserve."

---

25 First Lessons: A Report on Elementary Education in America, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 1986.

"Le curriculum de l'histoire au primaire devrait aller au-delà du souvenir: il devrait produire un savoir consistant ancré dans la fierté de notre héritage."

"L'alphabétisme culturel" (cultural literacy) peut avoir l'air d'un souci d'humanistes savants, pourtant, c'est un cadre essentiel aux habiletés et aux connaissances des sciences humaines, de même que d'autres matières. E.D. Hirsch et d'autres chercheurs ont montré que les enfants réussissent moins bien à l'école s'ils ne disposent pas d'un ensemble de connaissances partagées en termes de références et de symboles." (Bennett, 1986, pp. 11-15)

Sans aucunement extrapoler de ces propos à nos situations scolaires, on peut certainement retenir que la richesse ou la pauvreté culturelle du curriculum présent dans nos classes doit compter parmi les critères de qualité du curriculum.

3.2 Un curriculum à jour, moderne, ou dépassé?

La **modernité** du curriculum peut certainement représenter un second critère de qualité. La modernité du curriculum signifie qu'**il est en prise sur la réalité contemporaine** et **inspiré par la connaissance actuelle, "en train de se construire", de cette réalité**. Ce second critère de qualité évoque irrésistiblement la Révolution tranquille. En effet, le rapport Parent a voulu moderniser le contenu même de l'éducation, et non seulement revoir son cadre institutionnel.

L'exigence la plus directe de ce critère se traduit naturellement dans une révision périodique des divers programmes d'études.[26] Tous les systèmes scolaires sont exposés à enseigner pour ainsi dire au rétroviseur, avec un contenu qui date d'une demi-génération ou plus par rapport à la société actuelle. Au-delà de mises à jour périodiques, on peut chercher dans deux directions des façons de répondre de façon dynamique à la progression des

---

26 On trouvera un examen méthodique de l'évolution observable au cours des cent dernières années dans: R. Grégoire, L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur francophone du Québec, Québec, École normale d'administration publique, 1987 (coll. "Bilans et Perspectives", no 12).

connaissances: dans la direction d'une médiation culturelle par l'école, d'une part, dans la direction de l'éducation permanente, d'autre part.

La médiation culturelle s'explique facilement à partir du domaine des sciences de la nature, même si elle s'applique aussi bien à l'éducation politique ou artistique. En effet, la science physique de pointe, par exemple, n'entre pas directement, pour l'essentiel, ou très peu, dans le propos d'une formation générale de base en sciences. Elle peut et doit cependant y entrer par l'intermédiaire de l'appropriation à leur propre culture scientifique qu'en font les enseignants.

L'éducation permanente évoque le principe d'un équilibre entre ce qu'il faut apprendre tout de suite, dans le curriculum, donc, de la formation initiale commune, et les capacités d'apprendre, par soi-même et avec d'autres ressources ultérieures, au fur et à mesure de l'existence. La modernité du curriculum, ce n'est donc pas la somme des tout derniers développements, mais plutôt la capacité de comprendre et d'intégrer les développements successifs et dans le présent et dans l'avenir.

3.3 Un curriculum adapté à la diversité des personnes

Ce troisième critère de qualité du curriculum, à l'effet qu'il convienne à la diversité des élèves, est à la fois l'un des plus évidents et l'un des plus difficiles à respecter. L'adaptation du curriculum, dans les façons de le proposer aux élèves, est d'autant plus impérative qu'on tient à un curriculum large et riche.

Certains repousseront le problème de la diversité dans le camp de la pédagogie, en supposant qu'on peut offrir et privilégier un curriculum absolument identique à condition de diversifier les manières de l'aborder. Allant à l'extrême de cette philosophie, le rapport Parent postulait, comme beaucoup d'experts des années soixante, un idéal d'individualisation. Sans aller jusqu'à dire que ce dernier s'est avéré chimérique, on peut certainement constater qu'il n'a pas répondu à l'espoir qu'on y mettait.

Certains, donc, militeront plutôt pour un curriculum commun et une pédagogie différenciée,[27] d'autres, pour un curriculum différencié, à la façon du ministère de l'Éducation anglais:

> "Il faut une différenciation soigneuse: ce qu'on enseigne et la façon de l'enseigner doit s'ajuster aux habiletés des élèves et à leurs aptitudes. Il est suprêmement important de stimuler et de mettre au défi chacun des élèves, y compris les plus capables et les moins capables; l'éventail de l'habileté est souvent étendu à l'intérieur des classes tout comme dans les écoles. Le rapport Cockroft ("Mathematics Counts", Londres, HMSO, 1982) fait état d'un "décalage de sept ans", en acquis mathématiques, à la fin du primaire, et on peut s'attendre à des décalages analogues dans d'autres matières". (D.E.S., 1985b, p. 15)

L'adaptation concerne les personnes et les groupes et elle se débat avec l'inévitable hétérogénéité des groupes. L'adaptation au sens de "matching", de sollicitation suffisante, rejoint bien la définition d'excellence proposée dans A Nation at Risk, soit, la qualité d'une école qui fait se dépasser -- reculer la frontière de ses capacités -- chacun des élèves. En contexte anglais, ceci renvoie à des études empiriques montrant que si parfois la difficulté de la tâche est trop élevée pour l'élève, très souvent, elle est trop basse.

Les programmes par voies, au secondaire, constituaient ici jusqu'à très récemment, un curriculum différencié, assez apparenté au système dit de "tracking" ou "streaming" des États-Unis. Les programmes uniques qui les ont remplacés semblent renvoyer la différenciation dans le camp de la pédagogie. La question de l'adaptation du curriculum n'en demeure pas moins posée. Comme critère de qualité, l'adaptation du curriculum demeure difficile à incarner dans l'organisation scolaire et dans une démarche pédagogique. En même temps, celles des différences entre élèves qui s'enracinent dans des différences culturelles à racines sociales, ethniques, par exemple, ou à racines économiques, font particulièrement problème.

---

27 Jacques de Lorimier procède à un exposé fouillé de l'optique de la pédagogie différenciée en France, dans Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de système et pédagogie différenciée, Québec, C.S.E., 1987.

3.4 Un curriculum pertinent

On peut retenir, comme quatrième critère de qualité du curriculum, la pertinence. C'est sans doute celui qui a le rapport le plus direct avec la motivation. **Pertinence signifie un lien avec la réalité environnante et avec l'expérience subjective, un lien que l'enseignement peut expliciter assez clairement pour engendrer l'intérêt des plus jeunes et une motivation plus profonde chez les adolescents et les jeunes adultes.**

Dans la discussion des années soixante et soixante-dix, le thème "relevance" ou pertinence a beaucoup eu la vedette, au point parfois de tourner au subjectivisme total, dans un système d'options cafétéria: apprendre à conduire, apprendre à jouer de la clarinette, à patiner ou à entretenir son linge entraient en compétition avec apprendre une autre langue, l'algèbre, etc. La discussion précédente des finalités et d'un curriculum renvoyant à une analyse culturelle prévient ce genre de dérapage. Par contre, la caractérisation de la pertinence, comme critère de qualité du curriculum, présentée dans un document anglais récent, paraît tout aussi valable dans notre contexte scolaire qu'ailleurs:

> "Le curriculum doit être pertinent: toutes les matières doivent être enseignées de façon à rendre évident leur lien à l'expérience des enfants, de façon aussi à faire ressortir leurs applications et leur valeur durable pour la vie adulte. En rapport avec ceci, il faut donner une dimension pratique à l'apprentissage, dimension à concrétiser à la fois dans l'équilibre entre matières elles-mêmes. La plupart des élèves prennent à coeur l'apprentissage pratique et tout travail qui leur paraît devoir les aider à se débrouiller dans le monde moderne dont ils trouvent la technologie stimulante plutôt que déroutante." (D.E.S., 1985b, p. 14)

C'est probablement par rapport à ce critère de qualité que le rapport Apprendre pour de vrai fournissait les données les plus inquiétantes: d'une part, des élèves à la fois persuadés de l'importance des enjeux de l'apprentissage scolaire pour eux personnellement, et conscients de leur démobilisation quotidienne et courante; d'autre part, une offre de services qui trouve difficilement son second souffle, au-delà des mathématiques pour elles-mêmes, de l'anglais pour l'anglais, de l'histoire pour l'histoire: à quand le français, les mathématiques, l'histoire, la langue seconde pour la compétence, la confiance en soi qui en découle et pour la vraie vie?

3.5 Un curriculum équilibré

Un cinquième critère de qualité s'impose naturellement: l'équilibre. Cela semble aller de soi. Cependant, il n'est pas dépourvu d'intérêt de souligner l'une ou l'autre facette du critère d'équilibre.

L'équilibre va de pair, en premier lieu, avec la notion de cohérence. Il est tout à fait souhaitable que le programme d'enseignement considéré globalement témoigne d'une certaine unité de sens, d'un ensemble de convergences entre ses éléments qui le rend signifiant pour les élèves.

D'autre part, la question de l'équilibre évoque directement le problème du dosage des proportions dans le programme des élèves. On la traite spontanément dans une perspective de cohérence horizontale dans une grille des matières: tel cycle, telle année scolaire présentent-ils de façon proportionnée les éléments principaux? Il faut compléter cette analyse par une perspective séquentielle, qui prenne en compte la progression d'un élève tout au cours de son cheminement scolaire: l'équilibre est-il assuré entre le deuxième cycle primaire et les études secondaires? entre le premier cycle secondaire et la suite?

La question certainement la plus controversée et peut-être la plus féconde, autour du critère d'un curriculum équilibré, porte sur la définition de l'essentiel, dans les visées de l'éducation scolaire, et inséparablement sur la place qu'il faut lui accorder dans l'ensemble des études. Le chapitre suivant présentera justement quelques positions touchant cette question.

CHAPITRE 4
FAÇONS POSSIBLES DE PRIVILÉGIER L'ESSENTIEL

Nous examinerons ici trois perspectives d'action sur le curriculum, convergentes en ce qu'elles veulent revaloriser "le principal", ou "l'essentiel", mais divergentes en ce qu'elles s'appliquent à des données de départ, ou des situations de fait, passablement différentes. En premier lieu, il y a la position du rapport A Nation at Risk, et celle du rapport de la Fondation Carnegie, High School, qui promeuvent un tronc commun plus étoffé au secondaire: on peut considérer cette position comme axée sur les disciplines. En second lieu, il y a la recherche d'un "core curriculum", c'est-à-dire d'un noyau essentiel "pré-disciplinaire" pour ainsi dire, car le choix de certaines disciplines ou d'autres types d'enseignement, thématiques par exemple, en découlera logiquement. En troisième lieu, vient la recherche de compétences essentielles, en quelque sorte transdisciplinaires.

4.1 Une voie américaine: un tronc commun renforcé

Les responsables de l'éducation aux États-Unis envisagent volontiers d'imposer davantage de matières au niveau secondaire (neuvième à douzième années), réduisant d'autant l'espace des cours optionnels. On peut y arriver de deux façons, soit par les exigences du diplôme d'études secondaires, soit par le biais des préalables pour l'entrée au "college", c'est-à-dire aux études universitaires de premier cycle.

Il faut comprendre un élément important du contexte. D'après Diane Ravitch, les élèves sont généralement distribués, dans les écoles secondaires, en trois "profils" ou filières: environ 35% dans un profil dit "académique" ou préparatoire au collège, environ 40% dans un profil dit général, et les autres dans un profil "professionnel" (vocational) quant au genre de cours optionnels "choisis".[28] Ces sous-ensembles représentent ce qu'on appelle fréquemment des

---

28 "Probably the single most significant result of these trends was the fragmentation of the curriculum -- not only in content but in student enrollment in courses of vastly different quality. Responding to the new freedom from requirements, students tracked themselves into academic, vocational, and general programs. In high school, subjects like foreign language, mathematics, and science--

"voies" ou "tracks". Or, cette situation confine pour une part à l'absurde, du fait que plus de 50% des élèves accéderont d'une façon ou l'autre à des études de niveau collège, collège universitaire ou collège communautaire. Il n'y a pas à se surprendre, alors, que les collèges déplorent le nombre très élevé d'étudiants qui leur arrivent mal préparés.[29]

La tendance à revaloriser un certain nombre de matières dans un tronc commun plus étoffé va donc de pair avec la volonté de ne pas laisser dériver trop de jeunes trop facilement hors du champ d'une formation "académique" relativement poussée. Le rapport A Nation at Risk[30] recommande précisément les minima suivants pour les neuvième à douzième années d'études: quatre ans d'anglais, trois ans de mathématiques, trois ans de sciences, trois ans de sciences humaines ("social studies") et une demi-année d'initiation à l'informatique.

La position de la Fondation Carnegie, formulée par Ernest Boyer dans un chapitre de High School intitulé "The Curriculum has a Core" (1984, p. 117), pousse plus loin la même tendance, et assortit sa proposition de justifications qui rejoignent les autres critères de qualité retenus, particulièrement ceux de richesse, d'adaptation et de pertinence. Dans le tableau ci-dessous, une "academic unit" signifie l'équivalent de six crédits dans notre régime. Le tronc commun proposé occuperait environ les deux tiers du temps de la neuvième à la douzième année d'études.

---

once required of all students, regardless of their ability--became options. To liken the patterns that developed to a cafeteria -- as so many critics have done -- is not entirely correct; better to say that there were three different cafeterias, one for the academic track students (about 35% of high school students), another for the vocational track (about 25%), and the third for the general track (about 40%)". Diane Ravitch, The Schools We Deserve, New York, Basic Books, 1985, p. 70.

29 Voir Current Issues in Higher Education, 1982-1983, no 1, (Revue de l'"Association for Higher Education"), sur le thème "Underprepared Learners".

30 Op.cit., p. 24.

Our Proposed Core of Common Learning

	Academic units
Language, 5 units	
Basic English: Writing	1
Speech	½
Literature	1
Foreign Language	2
Arts	½
History, 2½ units	
U.S. History	1
Western Civilization	1
Non-Western Studies	½
Civics, 1 unit	1
Science, 2 units	
Physical science	1
Biological science	1
Mathematics	2
Technology	½
Health	½
Seminar on work	½
Senior Independent Project	½
TOTAL	14½

La Fondation insiste sur la littérature et les arts:

"Nous recommandons que tous les élèves, par l'étude de la littérature, découvrent notre héritage littéraire commun et apprennent la puissance et la beauté de la parole écrite. (...) Bien des classes de littérature que nous avons observées étaient dépourvues d'inspiration. On enseignait des habiletés langagières, non pas la grande littérature. On se servait de la poésie pour enseigner la ponctuation. (...) La tendance à mettre en contact seulement les élèves "doués" avec la grande littérature était encore plus décourageante. (...) Ces trésors n'étaient pas enseignés aux élèves de la voie générale ou du secteur professionnel." (pp. 96-97)

"Les arts font partie intégrante de l'expérience humaine. Ils ne sont pas une frange superflue. Nous proposons qu'à travers l'étude des arts, tous les élèves puissent découvrir comment l'humanité se sert de symboles non verbaux et s'exprime non seulement par des mots, mais dans la musique, la danse, les arts plastiques. Au cours de nos visites dans des écoles, nous avons constaté qu'on néglige les arts de façon honteuse. Les cours d'arts sont les derniers qu'on place à l'horaire et les premiers à en disparaître." (p. 98)

Au-delà de l'histoire nationale, la Fondation promeut fortement l'histoire de l'Occident, dans une perspective de restauration du sens de ses propres racines culturelles, perspective assez proche de celle de Postman (1985):

"Un cours de civilisation occidentale, conçu comme un élément d'un noyau d'apprentissages communs, devrait aider les élèves à comprendre comment les croyances du Proche-Orient ont influencé très tôt les idées morales et religieuses d'aujourd'hui, comment les idées concernant la démocratie ont fleuri dans la Grèce ancienne, comment nos propres critères de beauté ont été formés par la Renaissance européenne, et comment les philosophies et les révolutionnaires d'Occident ont marqué nos traditions en matière de gouvernement et de droit." (p. 102).

En parallèle, la Fondation considère essentiel un contact avec les civilisations non occidentales.

"Le curriculum de l'histoire doit s'étendre au-delà de l'histoire américaine et occidentale pour englober l'étude des autres civilisations. (...) Actuellement, cette étude est profondément négligée. Tous les élèves doivent s'ouvrir à l'histoire des autres cultures qui prennent leur place dans la diversité des peuples, dont les préoccupations et les destins s'entremêlent dans des interdépendances complexes et subtiles." (pp. 103-104).

La Fondation Carnegie insiste beaucoup, également, sur une formation scientifique de base pour tous, qui renvoie directement aux critères de richesse, de pertinence et d'adaptation du curriculum, abstraction faite des préalables ("elective cluster sequence for students who wish to complete upper-level courses...").

"L'étude de la science est un élément essentiel du noyau de connaissances communes. (...) Être un citoyen responsable au cours de la dernière décennie du 20e siècle, exige de chacun d'être initié à la science. Une connaissance substantielle des lois et des démarches scientifiques, une meilleure compréhension de l'univers qui nous entoure, sont partie intégrante du noyau (Core) d'apprentissages communs." (pp. 106-107).

Les éléments les plus nouveaux sont sans doute la proposition d'une éducation à la santé se distinguant nettement de l'éducation physique traditionnelle (pp. 110-112) et la proposition d'une éducation à la technologie dont l'initiation à l'informatique ne constitue pas le propos exclusif:

"La grande urgence n'est pas l'initiation informatique (computer literacy) mais l'initiation technologique, le besoin, pour les élèves, de comprendre comment nos inventions transforment la société, exactement comme les outils d'autres époques ont modifié le cours de l'histoire." (p. 111)

Le rapport High School propose enfin, pour le tronc commun du secondaire, au moins deux années d'études d'une langue vivante, un cours sur les institutions politiques, un cours ("one-semester study") sur le travail, pouvant inclure l'étude plus approfondie d'une profession ou d'un métier et, enfin, un projet de fin d'études ("senior independent project"), encadré par un séminaire et tirant parti de multiples disciplines.

On pourrait croire que de telles propositions contribueront à rendre l'école plus abstraite, plus "académique" au sens péjoratif du mot. Ce serait mal interpréter les convergences des leaders d'opinions les plus en vue dans cette matière, T. Sizer, J. Goodlad, D. Ravitch et bien d'autres. Il ne s'agit pas de promouvoir les disciplines pour elles-mêmes; il s'agit plutôt de restaurer leur pertinence et leur adaptation aux élèves en fonction du véritable environnement qui est le leur. Il s'agit de refuser une médiocrité qui réserve une éducation de qualité aux zélés et aux "doués", et se contente, pour reprendre la métaphore de M. Bennett, de "pablum" pour les autres.

Dans un contexte culturel totalement inverse de celui des États-Unis, celui de la France,[31] où les disciplines ont gardé un caractère quasi sacré, Louis Legrand a eu l'occasion de souligner des impératifs analogues d'équilibre et de pertinence pour le collège. Tout comme les positions de la Fondation Carnegie, les propositions de M. Legrand paraissent tendre vers un curriculum riche qui n'est pas pour autant "académique-abstrait":

---

31 On trouvera dans E.J. Nicholas: Issues in Education, A comparative Analysis (Londres, Harper and Row, 1983) une comparaison intéressante entre le cadre de référence, "libéral-pragmatique" de l'éducation américaine, et le cadre européen-classique de référence de l'école française, pp. 7-11. Par ailleurs, on comprend la volonté de revalorisation des disciplines, de la part de la Fondation Carnegie, lorsqu'on lit le jugement suivant de Diane Ravitch, critique très avertie des difficultés du système scolaire américain: "All french adolescents, not just the selected few, receive an education by the age of fifteen or sixteen that is the equivalent of what an american student covers by the end of the Sophomore year in college." The Schools We Deserve, New York, Basic Books, 1985, p. 57.

"On peut distinguer quatre grands types d'activité humaine:

- l'action sur la nature ou sur les hommes en vue de produire un effet: c'est l'univers technique englobant aussi bien l'élevage que l'usage des machines-outils ou encore, de façon plus subtile, les moyens de la persuasion

- l'étude de la nature, prise dans son acception la plus large, correspond à l'usage référentiel du langage. Décrire, chercher et énoncer les causes et les lois: c'est le domaine classique des disciplines comme la physique, la chimie, la biologie, les sciences humaines. Ce qui intervient ici est le besoin de comprendre le réel et de faire partager ses interrogations et ses certitudes

- les activités d'expression personnelle dans tous les domaines artistiques: plastiques, musicaux, rythmiques et gymniques, politiques, théâtraux, etc. La dominante est ici un besoin de manifester ses émotions, ses sentiments, sa manière propre de vivre, et de la faire partager à autrui de façon plus ou moins directe

- les activités métalinguistiques enfin, domaine de la réflexion sur les autres activités et où s'élaborent les modèles abstraits et généraux qui en permettent la compréhension rationnelle

- la pratique pédagogique actuelle privilégie ce quatrième domaine. (...) il convient donc de "rééquilibrer le curriculum". (...) Chacun de ces domaines devrait se voir créditer d'un horaire équivalent." (Legrand 1981, pp. 103-105)

4.2 L'essentiel sous forme d'un "core curriculum": qui le détermine et comment?

Dans le débat actuel sur le curriculum, la notion de "Core" émerge de plus en plus, au sens de "noyau essentiel". La Fondation Carnegie l'emploie au sens d'un tronc commun occupant une grande partie de la grille-matière du secondaire. Cependant, l'usage du concept de "core curriculum", de "noyau essentiel" d'acquis de formation à garantir et à privilégier, va bien au-delà d'une liste de matières. On l'emploie volontiers pour désigner ce qui doit être **commun** dans les contenus de formation de la scolarisation "de base", qu'elle se situe de 5 à 16 ans (Angleterre), de 6 à 16 ans (France), de 7 à 16 ans (Allemagne et pays scandinaves), de 6 à 17 ans comme ici ou de 6 à 18 ans comme aux États-Unis.

Le débat actuel sur le "noyau essentiel" ou le "core" repose sur quelques analyses critiques des blocages et des déceptions des 20-25 dernières années.

À la différence du point de vue de la Fondation Carnegie présenté plus haut en tant que contribution d'une **expertise** très crédible, le débat sur le "core curriculum" discute de front la jonction entre expertise et autorité politique, et envisage les risques de dégradation du curriculum par une mauvaise articulation entre ces deux "acteurs" de la scène éducative.

Seconde analyse critique présidant au débat actuel: le constat d'échec fréquent d'un modèle trop centralisé de développement du curriculum. Quand on se représente le rôle de l'école comme étant d'adopter, ou d'appliquer, ou de "respecter" ce qui a été pensé et décidé ailleurs, la recherche démontre que les opérations d'amélioration du curriculum, dans un schème d'innovation allant du centre à la périphérie (modèle "top-down" dans le jargon américain!), se sont avérées très décevantes.

Nous tenterons donc d'examiner posément les divers modes d'action possibles pour privilégier et garantir "l'essentiel" dans le curriculum, et ce, de façon attentive aux impasses et aux pièges dont nous avertissent les analyses des experts.

Du point de vue politique, ou plutôt du point de vue de conseils avisés à fournir à l'autorité politique, le problème majeur paraît le suivant: comment faire en sorte que l'action gouvernementale ne stérilise pas certains effets positifs escomptés en augmentant la dépendance et la passivité, en désamorçant les dynamismes institutionnels et professionnels de "la base"? Dans une entrevue collective récente de grands leaders américains en éducation, on formulait comme suit ce risque d'impasse:

> "Ces réformes, appliquées à un système déjà fortement bureaucratique et peu flexible, proposent de guérir le patient avec une plus forte dose de ce qui l'a d'abord rendu malade. (...) Il faut considérer comment mieux organiser les écoles américaines - et comment ne pas les "organiser".[32]

---

32 "How not to fix the schools", dans Harper's Magazine, février 1986, p. 39. "Fix" a ici les doubles connotations d'"organiser" que lui donne le langage populaire.

Parmi les hypothèses prospectives mises de l'avant à partir de l'expertise en éducation, et sans doute relativement difficiles à reprendre du point de vue d'une autorité politique, j'en présenterai trois de façon plus détaillée, celles de John Goodlad, de Malcolm Skilbeck et de Theodore Sizer.

4.3 Une scolarisation de 4 à 16 ans en regroupements multi-âge hétérogènes

Au terme de son immense enquête sur les pratiques scolaires, les programmes, la valeur des résultats obtenus, très divers d'une école à l'autre mais souvent médiocres, John Goodlad esquisse la proposition d'une organisation radicalement différente des études de base.[33] On apprendrait de 4 à 16 ans ce qu'on apprend actuellement de 6 à 18 ans. L'enfant entrerait à son anniversaire de quatre ans dans un grand groupe d'une centaine d'enfants avec quelques enseignants, pour le quitter vers "l'école moyenne" à son anniversaire de huit ans; après quatre ans dans un groupe analogue, il passerait enfin au "high school" de 12 à 16 ans. Le "high school" aussi se composerait de groupes multi-âge, de 125 à 150 élèves, confiés à une petite équipe d'enseignants.

Pourquoi changer si radicalement? Parce que l'infime degré général d'engagement dans leurs études et de motivation des élèves représente un énorme gaspillage de ressources humaines; parce que la décroissance de la motivation va de pair avec le rétrécissement des modes d'action pédagogique à mesure que l'élève avance, parce que, enfin, faute d'un cadre institutionnel propice à une pédagogie plus mobilisante, on a toutes les chances d'en rester à une école où c'est l'enseignant qui dit et fait des choses, et non l'élève qui travaille et qui apprend.

"Il faut un élargissement extrême des approches pédagogiques pour assurer des rencontres productives avec les domaines du curriculum. Ceci est sans doute la chose la plus difficile à réussir. Nos données démontrent un rétrécissement constant de la diversité pédagogique à mesure que les élèves avancent d'une année à l'autre - de cinq façons de faire au primaire à seulement deux au secondaire. Le menu fixe d'exposés, de rappels et de questions à toute la classe, de travail écrit sur place ("seatwork") puis d'interrogations, prend 88% du temps d'enseignement (un peu plus de 70% du

---

33 Voir: A Place Called School, dernier chapitre, pp. 321 et ss.

> temps passé en classe) dans les classes secondaires de notre échantillon. Il faudrait beaucoup d'imagination pour concevoir que les élèves, malgré ou du fait de ce mode d'enseignement, s'adonneront au moins un peu aux divers modes d'apprentissages qu'on peut raisonnablement considérer comme partie intégrante du noyau essentiel commun défini plus haut." (Goodlad, 1986, p. 28)

La seconde justification d'une remise en question du propos et de l'organisation des études découle, pour Goodlad, d'un impératif d'équité, et de l'échec patent de l'idéal d'individualisation des années 1960, pour ne pas dire de sa trahison. Par comparaison avec des systèmes scolaires sélectifs bi- ou tripartites dans d'autres pays,

> "Il existe, dans l'offre de cours des établissements étudiés, une différenciation plus subtile des chances de contact avec un ensemble commun d'apprentissages désirables. Dans la plupart des premiers ("junior High") et seconds cycles ("senior high") secondaires analysés, des matières comme Anglais, Mathématiques, Sciences et Sciences humaines se subdivisent en trois voies - élevée, moyenne et basse. Ceux d'entre nous qui proposaient, dans les années soixante, de prendre en compte les différences individuelles envisageaient des mesures organisationelles et pédagogiques comme l'usage de plus de temps, des modes de regroupement variables au besoin, des façons d'enseigner plus variées, etc. Nous ne prévoyions pas que des éducateurs profiteraient de l'idée d'individualisation de l'enseignement pour différencier le contenu du curriculum et restreindre les chances d'apprendre de certains élèves." (Ibid, pp. 29-30)

Pour Goodlad, l'aspect "commun quant aux destinataires" (accessibilité) est crucial dans la préoccupation d'un "core curriculum", au-delà du débat sur la valeur d'un contenu commun. D'après lui, c'est le principal défi, actuellement, et il ne peut se poser que sur un arrière-plan de démocratie politique:

> "Chaque nation ou État doit décider avec et pour ses citoyens la durée du programme scolaire nécessaire (et possible) pour un approfondissement adéquat des divers modes de connaissance à travers une gamme suffisamment large de rencontres avec les domaines d'expérience." (Ibid, p. 27)

Par rapport au courant actuel représenté aux États-Unis par A Nation at Risk, Goodlad tient absolument à aller au-delà d'une liste de cours et considère que la relance d'un accent "académique" dans la grille-matière ne tient pas compte de la démobilisation déjà importante des élèves. En tant qu'éducateurs face aux responsables politiques, affirme-t-il,

"Nous devons tout mettre en oeuvre pour justifier non seulement un noyau de matières mais aussi un noyau de modes d'exploration (inquiry), dans le processus politique de détermination du curriculum, et pour stimuler ce processus à nos écoles et nos classes. Pousser vers un curriculum plus "académique" défini par des matières de base - et c'est la tendance des réformes mises en place actuellement aux États-Unis - pourrait conduire à faire quitter l'école à plus d'élèves, à augmenter l'usage des voies pour diluer encore plus le curriculum pour certains, ou aux deux choses à la fois. Définir le curriculum comme tant de cours de mathématiques et tant de cours de langue maternelle, c'est contourner et reporter de façon dangereuse des questions de curriculum et de pédagogie qu'il faut affronter (...) comment assurer à des élèves du primaire et du secondaire des contacts communs avec les domaines les plus significatifs de l'expérience humaine. L'idéal de résultats identiques est une chimère, mais les conditions de chances égales s'imposent et sont possibles." (Ibid, p. 27, p. 31)

4.4 Un "noyau essentiel" pour pays décentralisés en matière d'éducation

La recherche et les conclusions pratiques de Malcolm Skilbeck en matière de "core curriculum" prennent en compte, dès le point de départ, la question de l'articulation des rôles politique, administratif, professionnel et même parental en matière d'éducation. Cette recherche, fortement appuyée sur des études internationales, est d'abord pragmatique. Compte tenu de l'impossibilité d'une imposition de nouvelles perspectives curriculaires dans des pays aux responsabilités scolaires décentralisées, compte tenu de la relative inefficacité des projets de développement et des tentatives d'innovation où un noyau central conçoit d'abord une amélioration, puis tente de l'implanter ou de la diffuser à la base, M. Skilbeck cherche à établir les stratégies les plus propices à ce qu'un "core curriculum" ancré dans la perspective d'analyse culturelle présentée plus haut, influence vraiment et profondément le vécu et le fonctionnement quotidien de la classe et de l'école.

Le contexte et l'inspiration, pour ainsi dire, des propositions de Malcolm Skilbeck résident dans la recherche évaluative portant sur divers modes d'élaboration et d'implantation des programmes. Il tire amplement parti des travaux de l'OCDE dans ce domaine.[34] Ces recherches ont souligné en particulier que la

---

34 Voir en particulier: Handbook of Curriculum Development, Paris, OCDE-CERI, 1975; Créativité de l'école, Paris, OCDE-CERI, 1978; School-based Curriculum Development, Paris, OCDE-CERI, 1979.

demande d'une plus grande autonomie de l'école découle d'une attente générale de participation au contrôle des institutions dans tous les secteurs de la vie publique. D'autre part, l'école n'est pas qu'un relais neutre de décisions centrales: c'est une institution complexe, source d'interactions multiformes avec l'environnement; son dynamisme et particulièrement sa capacité d'adaptation requièrent forcément une large mesure d'autonomie.

> "La planification et l'élaboration du curriculum, pour des groupes d'élèves donnés dans des établissements particuliers, voilà ce que les écoles savent faire le mieux: la construction et l'enseignement-apprentissage d'un programme spécifique sont leur tâche essentielle en matière de curriculum." (Skilbeck, 1984, p. 14)

D'autre part, la santé même de la profession enseignante postule sa participation.

> "Le rôle de l'enseignant, comme professionnel libre et responsable, ne peut être rempli sans qu'il y ait place pour une participation directe à des éléments substantiels du curriculum, y compris sa planification, son élaboration et son évaluation. L'épanouissement personnel de l'enseignant, sa motivation et le sentiment de sa réussite sont étroitement liées à la prise de décision en matière de curriculum qui constitue le pain quotidien de sa vie professionnelle." (p. 15)

Skilbeck compare les avantages et les faiblesses de trois modèles de développement ou d'élaboration du curriculum; le modèle centralisé ou hiérarchique (souvent nommé "centre-périphérie"), dont nous avons rappelé les pauvres performances; un second modèle qui passe d'une phase "recherche-développement" généralement confiée à des équipes spécialisées, universitaires ou autres, à une phase de diffusion ("dissemination"), pour "faire adopter" par les écoles le programme proposé (modèle dit "R-D-D"); et enfin, un modèle "ancré" dans les écoles ("School-based").

M. Skilbeck clarifie en premier lieu ce que serait un "noyau essentiel" déterminé par l'autorité centrale:

> "Nous pouvons donner un premier sens à l'expression "noyau essentiel" (core curriculum): **cette partie du curruculum global que le gouvernement impose, découlant de priorités et de besoins explicités, structurée par objectifs, divisée en matières, appuyée par des manuels approuvés, et évaluée de façon approuvée également.** (...) Un curriculum de ce genre constituera un "noyau essentiel" à plusieurs titres:

1. c'est une part, et non l'ensemble du curriculum;

2. c'est la part qui spécifie les matières obligatoires pour tous les élèves;

3. le contenu en sera précisé dans des guides, des "syllabus" et le matériel didactique approuvé;

4. il s'ensuit que toutes les écoles sont tenues d'offrir ces matières essentielles;

5. une évaluation à l'échelle du système vérifiera et l'offre d'enseignement et les acquis des élèves." (Skilbeck, 1984, pp. 146-147)

À l'opposé d'une telle centralisation des décisions, il paraît relativement impraticable de laisser la totalité des responsabilités à chaque école. Cette alternative conduit à une définition préférable, qui confie à l'État de constituer un cadre de référence global sur le curriculum, ou du moins sur son "noyau essentiel":

> "Le "noyau essentiel" (core curriculum) est la partie du curriculum global qui est en gros commune à l'ensemble des écoles et des élèves, et qui est définie dans une relation de partenaires par les organismes centraux et les organismes locaux, et qui est interprétée par les écoles." (1984, p. 155)

Malcolm Skilbeck développe de façon très détaillée les exigences de la mise en oeuvre "en partenaires", de la part d'une autorité centrale et du réseau d'écoles, d'un "noyau essentiel" commun pour tous les élèves.[35] Je me contenterai d'extraire d'une communication plus récente une sorte de corollaire de sa position sur l'assise du curriculum commun possible et souhaitable. Il s'agit de l'insistance sur le développement systématique d'une optique coopérative entre les composantes d'un système scolaire complexe:

---

35 Skilbeck, School-based Curriculum Development, chap. 7, pp. 174-203, et chap. 10, pp. 268-278. On peut consulter aussi, de M. Skilbeck, "Curriculum-Development -- from RDD to RED: review, evaluate, develop", dans World Yearbook of Education, sous la dir. de J. Nisbet, Londres, Kogan Page, 1985.

"Comme c'est arrivé dans certaines provinces du Canada, ainsi qu'aux États-Unis au début du mouvement vers un "noyau essentiel" dans les années soixante-dix, il s'est développé une opposition entre les tenants d'un développement du curriculum basé dans les écoles (y compris les syndicats d'enseignants) et l'administration centrale. Il est évident qu'une telle opposition, si elle perdure, représente un obstacle sérieux au développement du curriculum. Il y a un besoin pressant, je crois, dans beaucoup de systèmes d'éducation , de concentrer l'attention et les efforts **sur des modes coopératifs et partagés d'élaboration et de développement du curriculum**. (...) Le temps est certainement venu de laisser de côté la dichotomie "centralisation/décentralisation" comme instrument d'analyse, si pratique soit-elle pour fins politiques et rhétoriques. La question majeure, pour nous, c'est d'analyser et d'évaluer des rôles et des relations qui sont complémentaires, ou qui paraissent déconnectés. Le "noyau essentiel" est la résultante de relations entre responsables, non une exigence (ou une chose imposée) par un ensemble de responsables qui appelle une "application" (ou "de la résistance") par d'autres responsables." (Skilbeck, 1986, pp. 37-38)

4.5 Un recentrement du curriculum à l'initiative de la base

Dans la conclusion de l'enquête sur l'enseignement secondaire dont Theodore Sizer rendait compte dans Horace's Compromise, se trouvait une invitation à constituer des écoles, ou des sections d'école, qui opéreraient directement le recentrement sur l'essentiel par réaménagement des tâches (une plus grande prise en charge d'un nombre moindre d'élèves, particulièrement) et des façons d'aider à apprendre (accent majeur sur le "coaching", en particulier).

Ces écoles existent. Elles constituent un réseau coopératif sous le nom de "coalition of essential schools". Il y en a environ quarante aux États-Unis et une au Canada. On trouve une présentation très claire des principes qui les guident dans un article de T. Sizer: "Faire moins mais mieux", dans la revue Prospectives de février 1987 (pp. 19-24).

L'expérience québécoise qui se rapproche le plus de cette perspective est probablement celle des ateliers de culture de la polyvalente de Victoriaville.[36] La perspective pragmatique de Sizer équivaut presque à une stratégie

---

36 On en trouvera la description dans: L'atelier de culture: libérer le pouvoir créateur des jeunes, Victoriaville, Polyvalente le Boisé, 1985, 61 p.

qui se situe "hors système", qui parie sur une dynamique professionnelle locale pour exceller et renouveler l'éducation.

Des initiatives comme celle des "écoles essentielles" renvoient à des questions cruciales au plan de l'encadrement plus large d'un système scolaire. Une pratique éducative semblable est-elle possible, facilement, difficilement, ou impossible en référence au présent régime pédagogique? Si elle est impossible, est-il souhaitable qu'elle devienne possible? Lorsqu'on se représente comme très larges les marges de manoeuvre qui permettraient à des équipes enseignantes de décider de faire tout autrement et mieux que la masse des écoles, est-on dans l'utopie ou dans le réalisme?

L'initiative de la coalition des écoles essentielles apporte beaucoup d'autres lumières, en dehors de la stratégie choisie et privilégiée. Elle consiste particulièrement à transformer en profondeur les modes de présence et d'action pédagogique, en acceptant les conséquences sur le curriculum, c'est-à-dire les contenus de formation. Pour des raisons évidentes, il y a tout lieu de croire que cela ne les diminue pas.

4.6 La mise en priorité d'aptitudes générales

Une dernière perspective mérite certainement d'être mentionnée dans le contexte du souci de l'essentiel: il s'agit de l'analyse des compétences essentielles pouvant guider l'éducation et même l'amorce de la formation professionnelle.

Un certain nombre de convergences contribuent à dessiner cette perspective. On peut souligner, par exemple, l'insistance d'un Mortimer Adler, dans Paideia Proposal, sur l'importance d'une pédagogie appropriée à l'acquisition des habiletés visées, et l'insistance générale, dans les écrits pédagogiques actuels, sur les habiletés supérieures: se rappeler un fait, ou décoder des signes graphiques en lecture, ce sont des habiletés élémentaires, pour la taxonomie; prévoir ou expliquer un fait, analyser un texte, sont des habiletés supérieures, c'est-à-dire plus complexes. Ces principes inclinent à privilégier des compétences poussées, pas nécessairement liées à une discipline en particulier.

Les pratiques pédagogiques très soucieuses d'entraîner à résoudre des problèmes ou bien d'apprendre à penser ("thinking skills") mettent également l'accent sur des compétences générales.

Les vieilles perspectives méthodologiques qui confinaient parfois à des recettes ("learning skills") se rencontrent depuis peu avec les résultats de recherche de la psychologie de la connaissance qui leur servent de fontaine de Jouvence: en effet, on découvre, ou l'on redécouvre, preuves quantifiées à l'appui, que certaines stratégies méta-cognitives (attention à ce qui se passe dans et pendant une démarche cognitive) haussent très significativement les résultats chez enfants et adultes.[37]

Cette perspective des compétences générales se trouve souvent valorisée à partir d'un impératif de pertinence de l'éducation en fonction de la vie active. On a volontiers parlé, en milieu anglo-saxon, de "life-skills", suivant un usage un peu métaphorique du terme "habiletés". Les compétences générales deviennent facilement, en langage plus technique, des "habiletés génériques", c'est-à-dire des savoir-faire quelque peu indépendants d'une discipline ou d'un milieu de travail particulier.

L'évolution de la nature des emplois semble, d'après des études faites dans plusieurs pays, augmenter les besoins de compétence dans les aptitudes génériques de communication, de résolution de problème, d'analyse, de traitement de l'information, à mesure que s'étiolent les tâches très spécifiques à un métier donné.[38]

---

37 Voir en particulier: John B. Biggs et B. Rihn, "The effects of intervention on deep and surface approaches to learning", dans Cognitive Strategies and Educational Performance, Sous la direction de J. Kirby, New York, Academic Press, 1984; G. Brown," Metacognition: New insights into old problems?" dans British Journal of Educational Studies, 1984, no 32, pp. 213-219; R.K. Wagner et R.J. Stenberg, "Alternative conceptions of intelligence and their implication for education", dans Review of Educational Research, 1984, no 54, pp. 179-223.

38 Voir D. Colardyn et F. Lantier, "L'analyse des contextes professionnels: quelle problématique pour quels objectifs de formation?" dans Revue Française de Pédagogie, no 61, octobre 1982; D. Lawton, What implications does the core skills programme seem to have for

Ce courant a été particulièrement appliqué dans la conception et la mise en oeuvre de nouveaux programmes anglais et écossais conçus pour la formation préprofessionnelle des jeunes de 14 à 18 ans, et particulièrement pour les deux années suivant la cinquième secondaire. L'originalité de ces programmes consiste à insérer bon nombre de modules de formation portant sur les habiletés génériques développées dans les études dites "générales" au coeur même des programmes de formation professionnelle. Ce "Core Skills Programme" est très valorisé dans le cadre du "Youth Training Scheme" mis en oeuvre depuis plusieurs années.[39]

L'OCDE (Direction des questions sociales, de main-d'oeuvre et d'éducation) a pris occasion de ce programme pour provoquer une rencontre d'experts de plusieurs pays sur le thème Qualité de l'enseignement, compétences essentielles et programmes scolaires, en 1985. On peut espérer la parution prochaine des diverses contributions et des résultats de la rencontre.

---

schools and further education: curriculum, pedagogy, assessment, school/further education, work relations, London, University of London Institute of Education, 1985.

39 Pour plus de détails, voir Arthur Marsolais, Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

CONCLUSION

J'ai tenté, à partir de sources documentaires non québécoises, de particulariser le thème de la qualité de l'éducation en le centrant sur le curriculum. Que ressort-il surtout des analyses et des perspectives critiques que nous avons recensées? Ceci peut-il ouvrir des portes, faciliter des pas en avant sur le terrain pédagogique comme tel? Par ailleurs, les débats sur le curriculum renvoient de façon constante à des enjeux de société. Que retenir, autour de ces deux noyaux de questions?

Sur le terrain pédagogique au sens large, ces propos peuvent aider, espérons-le, à dépasser l'oscillation entre l'extrême dévalorisation de contenus particuliers d'une matière d'enseignement sous la forme de "contenus-prétextes" et, d'autre part, leur extrême valorisation qui tendrait à faire des connaissances mathématiques, géographiques, chimiques, linguistiques, des morceaux détachés qui s'accumulent et s'additionnent sans grande cohérence et intégration.

Dans la mesure, par exemple, où un curriculum est, pour l'essentiel, structuré à partir de disciplines, on peut croire que son examen à partir d'un cadre de référence basé sur les "champs d'expérience et de connaissance", à la façon démontrée par exemple dans l'annexe 2, aidera à faire ressortir les moyens d'augmenter **sa richesse, sa pertinence**. L'examen du curriculum concret, vu de l'école, à travers la lunette de l'analyse culturelle, donc à partir de l'explicitation des dimensions inhérentes à toute culture et de leur particularisation en fonction de notre société, pourra tout aussi bien aider à repérer comment améliorer **l'équilibre, la modernité** et **l'adaptation** du curriculum.

Un second aspect mérite certainement d'être souligné, du point de vue pédagogique au sens large, à propos des finalités de l'éducation. Le débat sur les finalités semble inéluctablement relié au choix entre des attentes minimales ou des attentes élevées. D'autre part, dans la mesure où l'on n'adopte pas des finalités restreintes et restrictives, la question des finalités se rapproche, semble-t-il, d'un examen de priorités qui peut fort bien se réaliser entre les partenaires immédiatement concernés par une école particulière. Il y

a ici une façon intéressante de faire le pont entre le souci de l'efficacité et le souci de la valeur, en comparant, comme John I. Goodlad, les priorités actuelles d'une école donnée avec les priorités souhaitées par élèves, parents et éducateurs.

Concernant l'arrière-plan de questions de société évoquées par les débats sur le curriculum, il faut sans doute, d'après Denis Kallen, prendre garde à la tendance à trop uniformiser, qui paraît avoir succédé à l'enthousiasme pour la multiplication des options. Cet expert de l'OCDE en matière d'élaboration de programmes d'enseignement et d'innovation pédagogique rappelle d'autre part l'impératif de ne pas dissocier les visées de démocratisation de l'éducation et les visées de qualité de l'éducation.

D'une part, en effet, l'importance d'un consensus sur ce qu'il faut retenir comme "noyau essentiel" du curriculum à imposer à tous les élèves doit se nuancer par un autre principe,

> "C'est-à-dire la liberté des premiers concernés -- élèves, parents, enseignants -- à l'intérieur de limites sociales forcément strictes, de décider ce qu'il faut enseigner, d'après quelle philosophie et en vue de quels résultats. (...) Dans plusieurs pays, ce qu'on impose aux enseignants en ce qui concerne quoi enseigner et comment enseigner laisse bien peu de choses, en effet, à leur initiative -- le nombre de pages impressionnant dont ont besoin les ministères de certains pays pour dire aux écoles et aux enseignants quoi faire en fait foi amplement -- et une "correction" dans le sens opposé, laissant plus de liberté au niveau de l'école et de la classe, semblerait extrêmement bénéfique à leurs élèves.
>
> Le concept d'"ouverture" du curriculum est aussi important que celui de son caractère commun. La "société ouverte" (je fais allusion évidemment à Popper) paraît avoir de nos jours plus d'ennemis que jamais, peut-être du fait du pouvoir croissant de l'État dans nos sociétés occidentales. Les partisans d'un "noyau essentiel" au curriculum peuvent parfois se faire inconsciemment les alliés de ceux-ci." (Kallen, 1986, pp. 112-113)

D'autre part, M. Kallen met en garde les experts contre une approche "aseptique" qui place une cloison étanche entre les acteurs politiques et les éducateurs professionnels. Les éducateurs ne peuvent pas rester insensibles à l'arrière-plan d'économisme qui se cache derrière le débat sur le commun et le "non-commun".

"Au-delà de la discussion des filières, des voies et des options se trouve une carence de consensus autour d'enjeux sociaux plus profonds, au niveau de l'école moyenne (12 à 16 ans), bien plus qu'à d'autres niveaux. La situation actuelle a rendu le débat plus vif, mais elle a sans doute permis de lui donner un aspect prospectif qui avait manqué jusque-là. Les sociétés occidentales, nous dit-on, sont devant un avenir où la technologie progressera encore plus vite que dans le passé, mais, pour qu'elles soient gagnantes dans cette course implacable, nos écoles doivent mobiliser toutes leurs ressources. Qu'il doive aussi y avoir des perdants dans cette course, cela attire beaucoup moins l'attention. Si nous, éducateurs, ne prenons pas fait et cause en leur faveur, qui le fera?" (p. 114)

Le corollaire le plus dangereux de ce cadre de référence sociétal pour l'éducation, c'est sans doute la perte de vue de l'objectif d'égalité des chances.

"Peut-on poursuivre la qualité - et/ou l'excellence - sur un même pied que l'égalité? L'impression prévaut que, non seulement aux États-Unis mais aussi en Europe, l'objectif d'égalité a pour ainsi dire fait son temps et que nous sommes au seuil d'une époque nouvelle où la qualité, l'excellence et les objectifs connexes de compétivité et de rendement prévaudront." (Kallen, 1986, p. 117)

Cette interprétation de la conjoncture ne peut que pousser à renforcer les liens entre qualité de l'éducation et démocratisation de l'accès au savoir.

BIBLIOGRAPHIE

Barrow, R. (1984) **Giving Teaching Back to Teachers**, London, Ontario, The Althouse Press.

Bennett, W.J. (1986) "A Critical Look at Curriculum Goals", dans **Principal**, nov. 1986.

Bertrand, Y. et P. Valois (1980) **Les options en éducation**, Québec, ministère de l'Éducation.

Best, F. (1978) **Vers la liberté de parole**, Paris, F. Nathan, (Coll. "INRP").

Boyer, E.L. (1984) **High School: A Report on Secondary Education in America**, New York, Harper and Row.

Bronfenbrenner, V. (1986) "Alienation and the Four Worlds of Childhood", dans **Phi Delta Kappan**, fév. 1986, pp. 430-435.

C.E.Q. (1984) **École et luttes de classes au Québec**, Québec.

Children and Their Primary Schools (Rapport Plowden) (1967) Londres, HMSO.

C.S.C. (Conseil des sciences du Canada) (1984) **À l'école des sciences, la jeunesse canadienne face à son avenir**, Ottawa.

C.S.E. (1985) **Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire**, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

C.S.E. (1986a) **Apprendre pour de vrai, Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité**, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

C.S.E. (1986b) **Le deuxième cycle secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration**, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

C.S.E. (1982) **L'activité pédagogique, pratiques actuelles et avenues du renouveau**, Québec, C.S.E.

D.E.S. (Department of Education and Science) (1985a) **The Curriculum from 5 to 16**, Londres, HMSO (Coll. "Curriculum Matters"), no 2.

D.E.S. (Department of Education and Science) (1985b) **Better Schools**, Londres, HMSO.

Eisner, E., et E. Vallance (1973) **Conflicting Conceptions of Curriculum**, Berkeley, éd. McCutchan.

Goodlad, J.I. (1984) **A Place Called School: Prospects for the Future**, New York, McGraw-Hill.

Goodlad, J.I. (1986) **Core Curriculum: What and for Whom?** dans **Views on Core Curriculum**, Enschede, Hollande, National Institute for Curriculum Development.

Grégoire, R. (1987) **L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec**. Québec, École Nationale d'Administration Publique (Coll. "Bilans et Perspectives", no 12).

Hargreaves, D.H. (1982) **The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community**, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Illich, Yvan (1971) **Une société sans école**, Paris, Le Seuil.

Jencks, E. (1979) **L'inégalité**, Paris, PUF.

Kallen, D. (1986) "Core Curriculum and Educational Policy", dans **Views on Core curriculum**, Enschede, Hollande, National Institute for Curriculum Development.

Lawton, D. (1981) "The Curriculum and Curriculum Change", dans **Education in the Eighties: The Central Issues** (dir. B. Simon et W. Taylor, Londres, Batsford Academic and Educational.

Lawton, D. (1983) **Curriculum Studies and Educational Planning**, Londres, Hodder and Stoughton.

Lawton, D. (1985) **What implications does the core skills programme seem to have for schools and further education: curriculum, pedagogy, assessment, school/further education, work relations**, Londres, University of London Institute of Education.

Legrand, L. (1981) **L'école unique: à quelles conditions?** Paris, éditions du Scarabée.

Legrand, L. (1986) **La différenciation pédagogique**, Paris, éd. du Scarabée.

Leithwood, K.A. (1986) "Implementing Core Curricula", dans **Views on Core Curriculum**, Enschede, Hollande, National Institute for Curriculum Development.

M.E.Q. (1986) **L'organisation des activités éducatives au primaire et au secondaire, instruction 1987-1988**, Québec, décembre 1986.

Marsolais, A., J.-L. Paré, P. Valois (1986) **Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec**, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Nicholas, E.J. (1983) **Issues in Education, A Comparative Analysis**, Londres, Harper and Row.

O'Hear, A. (1981) **Education, Society and Human Nature**, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (dit "Plan Rouchette") (1970) Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.

Postman, N. (1985) "Faire entrer les élèves dans le "Grand Débat", dans **Vie pédagogique**, janvier 1985, pp. 4-10.

Powell, A.G. (1985a) et coll., **The Shopping Mall High School**, Boston, Houghton Mifflin.

Powell, A.G. (1985b) "Being Unspecial in the Shopping Mall High School", dans **Phi Delta Kappan**, décembre 1985, pp. 255-261.

Prost, A. (1985) **Éloge des pédagogues**, Paris, Le Seuil.

Ravitch, D. (1985) **The Schools We Deserve**, New York, Basic Books.

Reynolds, D. et coll. (1985) **Studying School Effectiveness**, Londres, The Falmer Press.

Richards, C., D. Holford et coll. (1983) **The Teaching of Primary Science: Policy and Practice**, Londres, Falmer Press.

Rutter, M. et coll. (1979) **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children**, Londres, Open Books.

S.E.D. (Scottish Education Department) (1985) **The 16 + Development programme**, Edimbourg, Factsheet no 31.

Skilbeck, M. (1984) **School-based Curriculum Development**, Londres, Harper and Row.

Skilbeck, M. (1985) "Curriculum Development - From R.D.D. to R.E.D.: review, evaluate, develop", dans **World Yearbook of Education**, sous la dir. de J. Nisbet, Londres, Kogan Page.

Skilbeck, M. (1986) "Planning and Developing the Core Curriculum", dans **Views on Core Curriculum**, Enschede, Hollande, National Institute for Curriculum Development.

Taba, H. (1962) **Curriculum Development: Theory and Practice**, New York, Harcourt Brace and World.

Vallance, E. (1986) "A Second Look at Conflicting Conceptions of Curriculum", dans **Theory into Practice**, hiver 1986, pp. 24-30.

ANNEXE 1

Extrait de: John I. Goodlad: A Place Called School. Prospects for the Future, New York, McGraw Hill, 1984, pp. 51-56.

GOALS FOR SCHOOLING IN THE U.S.

A. Academic Goals

1. Mastery of basic skills and fundamental processes
   - 1.1 Learn to read, write, and handle basic arithmetical operations.
   - 1.2 Learn to acquire ideas through reading and listening.
   - 1.3 Learn to communicate ideas through writing and speaking.
   - 1.4 Learn to utilize mathematical concepts.
   - 1.5 Develop the ability to utilize available sources of information.

2. Intellectual development
   - 2.1 Develop the ability to think rationally, including problem-solving skills, application of principles of logic, and skill in using different modes of inquiry.
   - 2.2 Develop the ability to use and evaluate knowledge, i.e., critical and independent thinking that enables one to make judgments and decisions in a wide variety of life roles—citizen, consumer, worker, etc.—as well as in intellectual activities.
   - 2.3 Accumulate a general fund of knowledge, including information and concepts in mathematics, literature, natural science, and social science.
   - 2.4 Develop positive attitudes toward intellectual activity, including curiosity and a desire for further learning.
   - 2.5 Develop an understanding of change in society.

B. Vocational Goals

3. Career education–vocational education:
   - 3.1 Learn how to select an occupation that will be personally satisfying and suitable to one's skills and interests.
   - 3.2 Learn to make decisions based on an awareness and knowledge of career options.
   - 3.3 Develop salable skills and specialized knowledge that will prepare one to become economically independent.
   - 3.4 Develop habits and attitudes, such as pride in good workmanship, that will make one a productive participant in economic life.
   - 3.5 Develop positive attitudes toward work, including acceptance of the necessity of making a living and an appreciation of the social value and dignity of work.

C. Social, Civic, and Cultural Goals

4. Interpersonal understandings
   - 4.1 Develop a knowledge of opposing value systems and their influence on the individual and society.
   - 4.2 Develop an understanding of how members of a family function under different family patterns as well as within one's own family.
   - 4.3 Develop skill in communicating effectively in groups.
   - 4.4 Develop the ability to identify with and advance the goals and concerns of others.
   - 4.5 Learn to form productive and satisfying relations with others based on respect, trust, cooperation, consideration, and caring.
   - 4.6 Develop a concern for humanity and an understanding of international relations.
   - 4.7 Develop an understanding and appreciation of cultures different from one's own.

5. Citizenship participation
   - 5.1 Develop historical perspective.
   - 5.2 Develop knowledge of the basic workings of the government.
   - 5.3 Develop a willingness to participate in the political life of the nation and the community.
   - 5.4 Develop a commitment to the values of liberty, government by consent of the governed, representational government, and one's responsibility for the welfare of all.
   - 5.5 Develop an understanding of the interrelationships among complex organizations and agencies in a modern society, and learn to act in accordance with it.
   - 5.6 Exercise the democratic right to dissent in accordance with personal conscience.
   - 5.7 Develop economic and consumer skills necessary for making informed choices that enhance one's quality of life.
   - 5.8 Develop an understanding of the basic interdependence of the biological and physical resources of the environment.
   - 5.9 Develop the ability to act in light of this understanding of interdependence.

6. Enculturation
   - 6.1 Develop insight into the values and characteristics, including language, of the civilization of which one is a member.
   - 6.2 Develop an awareness and understanding of one's cultural heritage and become familiar with the achievements of the past that have inspired and influenced humanity.
   - 6.3 Develop understanding of the manner in which traditions from the past are operative today and influence the direction and values of society.
   - 6.4 Understand and adopt the norms, values, and traditions of the groups of which one is a member.
   - 6.5 Learn how to apply the basic principles and concepts of the fine arts and humanities to the appreciation of the aesthetic contributions of other cultures.

7. Moral and ethical character
   - 7.1 Develop the judgment to evaluate events and phenomena as good or evil.
   - 7.2 Develop a commitment to truth and values.
   - 7.3 Learn to utilize values in making choices.
   - 7.4 Develop moral integrity.
   - 7.5 Develop an understanding of the necessity for moral conduct.

D. Personal Goals

8. Emotional and physical well-being
   - 8.1 Develop the willingness to receive emotional impressions and to expand one's affective sensitivity.
   - 8.2 Develop the competence and skills for continuous adjustment and emotional stability, including coping with social change.
   - 8.3 Develop a knowledge of one's own body and adopt health practices that support and sustain it, including avoiding the consumption of harmful or addictive substances.
   - 8.4 Learn to use leisure time effectively.
   - 8.5 Develop physical fitness and recreational skills.
   - 8.6 Develop the ability to engage in constructive self-criticism.

9. Creativity and aesthetic expression
   - 9.1 Develop the ability to deal with problems in original ways.
   - 9.2 Develop the ability to be tolerant of new ideas.
   - 9.3 Develop the ability to be flexible and to consider different points of view.
   - 9.4 Develop the ability to experience and enjoy different forms of creative expression.
   - 9.5 Develop the ability to evaluate various forms of aesthetic expression.
   - 9.6 Develop the willingness and ability to communicate through creative work in an active way.
   - 9.7 Seek to contribute to cultural and social life through one's artistic, vocational, and avocational interests.

10. Self-realization
    - 10.1 Learn to search for meaning in one's activities, and develop a philosophy of life.
    - 10.2 Develop the self-confidence necessary for knowing and confronting one's self.
    - 10.3 Learn to assess realistically and live with one's limitations and strengths.
    - 10.4 Recognize that one's self-concept is developed in interaction with other people.
    - 10.5 Develop skill in making decisions with purpose.
    - 10.6 Learn to plan and organize the environment in order to realize one's goals.
    - 10.7 Develop willingness to accept responsibility for one's own decisions and their consequences.
    - 10.8 Develop skill in selecting some personal, life-long learning goals and the means to attain them.

Déja parus dans cette collection

1. **Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation**

   Marie Lamarre

2. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis**

   Arthur Marsolais

3. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de systèmes et pédagogie différenciée**

   Jacques de Lorimier

4. **Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation**

   Arthur Marsolais

5. **La place des sciences sociales et humaines dans l'enseignement et la recherche: analyse statistique, 1976-1985**

   Gilles Boudreault

En préparation

. Propositions et politiques sur l'école.
Revue et analyse documentaire des principales interventions des dix dernières années (titre provisoire)

Jacques de Lorimier

. Propositions et politiques sur le collège et l'université.
Revue et analyse documentaire des principales interventions des dix dernières années (titre provisoire)

Jacques de Lorimier

Hors-série

. **Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: Comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec**

Arthur Marsolais
Jean-Louis Paré
Paul Valois